

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

RAFAEL INÁCIO SOUSA MARTINS

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO PLANO
DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL

São Paulo

Maior/2021

RAFAEL INÁCIO SOUSA MARTINS

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO PLANO
DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

São Paulo

Maio/2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Martins, Rafael Inácio Sousa

M386a Avaliação da educação profissional técnica de nível médio: relevância e contribuições para o aprimoramento do plano de desenvolvimento institucional de um Instituto Federal / Rafael Inácio Sousa Martins. – São Paulo: CPS, 2021.

134 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2021.

1. Avaliação da educação profissional técnica de nível médio. 2. Avaliação institucional. 3. Plano de desenvolvimento institucional. 4. Instituto Federal de São Paulo. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

RAFAEL INÁCIO SOUSA MARTINS

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO PLANO
DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DE UM INSTITUTO FEDERAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

Aprovado em 31 de maio de 2021.

COMISSÃO JULGADORA¹

Assinado nas vias impressas

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Orientadora e Presidente da Comissão Julgadora – Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza

Prof. Dr. Gustavo Henrique Moraes

Membro – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi

Membro – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

¹ I. A Defesa Pública ocorreu em consonância com as disposições das portarias Capes nº 36 de 19/03/2020; Unesp nº 111 de 18/03/2020 e nº 120 de 25/03/2020; UEPEP/CEETEPS nº 01 de 07/05/2020. II. A sessão foi realizada e gravada na Plataforma *MS Teams*, utilizada pelo CEETEPS para atividades de educação a distância. III. Em virtude das medidas de isolamento social, as assinaturas dos membros da banca serão substituídas pela assinatura da Orientadora/Presidente.

Dedico este trabalho a minha mãe, Aparecida, e especialmente ao meu irmão, João Eder, pois ainda que em meio às dificuldades que vivenciou no tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, continuou aprendendo e ensinando a todos nós, principalmente quanto ao valor dos pequenos momentos que dão sentido a esta existência tão efêmera. Ele se foi um mês antes da defesa deste trabalho, mas ciente de que a ele dediquei todo o esforço para chegar nos resultados descritos nesta obra. Sei que tinha muito orgulho de mim e eu dele... Nosso amor um pelo outro perdurará eternamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a minha orientadora e professora, Dra. Marília Macorin de Azevedo, por ter me escolhido para compartilhar uma jornada de dois anos, paradoxalmente tão breves e tão longos, mas certamente inesquecíveis! Desejo que possamos continuar a produzir outros trabalhos sobre os temas que não puderam compor esta pesquisa, mas que estão aguardando seu momento de protagonismo.

Agradeço aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do insigne Centro Paula Souza. Aqui, agradeço especialmente ao Prof. Me. Sérgio Eugênio Menino por todos os momentos e debates memoráveis, que certamente colaboraram para o meu crescimento.

Agradeço a todo o corpo técnico-administrativo da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (Ue pep-CPS) pelo apoio, gentileza, presteza e zelo para a manutenção das atividades do programa e da unidade.

Aos meus colegas com quem partilhei saberes, risos, angústias pessoais, inseguranças do percurso, almoços no Bom Retiro e muitos cappuccinos durante os intervalos. Tenho certeza de que toda a parte árdua dos primeiros semestres valeram a pena tanto pelo conhecimento construído, quanto pela convivência tão profícua. Desejo que persistam no caminho da pesquisa!

Agradeço à Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi por conduzir com tamanha maestria nosso percurso formativo em sua disciplina, pela primorosa gestão da Ue pep-CPS e dos programas, bem como pela gentileza em aceitar contribuir para o refinamento desta pesquisa, que certamente se abrihantou com essa contribuição.

Agradeço ao Prof. Dr. Gustavo Henrique Moraes, pesquisador de carreira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por sua prontidão e gentileza em aceitar fazer parte da jornada desta pesquisa, compartilhando na qualificação um pouco de sua história de vida e saberes sobre avaliação educacional, Educação Profissional e Tecnológica, Rede Federal e como esses dois assuntos se relacionam intrinsecamente com a história de Nilo Peçanha.

Ao meu amigo Wagner Ayres Rodrigues Neto, pela imprescindível colaboração na tradução de todos os resumos de artigos e o desta dissertação.

“O ensino tecnico, que poderia ser também classificado de – ensino especial – tende a formar profissionaes chamados a dirigir grandes empresas industriaes, qualquer que seja o ramo particular de sua exploração.”

*(BRASIL. Câmara dos Deputados, 1909, p. 68.
Sessão de 17 de novembro de 1909)*

RESUMO

MARTINS, R. I. S. **Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: relevância e contribuições para o plano de desenvolvimento institucional de um Instituto Federal.** 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa tem como tema a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e se alicerça nos resultados de revisão da literatura e consulta à legislação vigente e revogada, bem como às bases de dados educacionais federais, que apontam uma produção científica reduzida sobre o assunto e uma previsão legal ainda não cumprida de implementação de um sistema nacional de avaliação dessa modalidade de ensino. Tem como principais fundamentos legais a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 [Meta 11, Estratégia 11.8], Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [Rede Federal] e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de considerar a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O objetivo geral do trabalho é identificar como a existência de um modelo de avaliação da EPTNM pode, ou não, contribuir para o aprimoramento do plano de desenvolvimento institucional (PDI) de um Instituto Federal, enquanto fonte de indicadores dessa modalidade de ensino e, na sua inexistência, quais as alternativas poderiam ser adotadas para subsidiar a elaboração de indicadores confiáveis. Este trabalho possui um enfoque qualitativo, um alcance exploratório e tem natureza aplicada, utilizando como métodos a pesquisa documental e a bibliográfica, principalmente de fontes públicas. O recorte temporal é o período 2014 a 2019 e a população de pesquisa compreende o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), entendido como amostra do total dos IF que integram a Rede Federal. Tem como principal proposição a confirmação dos benefícios de uma avaliação da EPTNM na construção de indicadores para a elaboração de um PDI. Os produtos da pesquisa serão um relato tecnológico e um infográfico sobre fontes de pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Avaliação Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional, Instituto Federal de São Paulo

ABSTRACT

MARTINS, R. I. S. **Assessment of Secondary Technical Professional Education: relevance and contributions to the institutional development plan of a Federal Institute**. 134 p. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

This research has as its theme the assessment of the Secondary Technical Professional Education (STPE) and is based on the results of literature review and consultation of current and repealed legislation, as well as federal educational databases, which indicate a reduced scientific production on the subject and a legal provision not yet fulfilled for the implementation of a national system of assessment of this type of education. Its main legal foundations are the Brazilian Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of National Education of 1996, the National Education Plan 2014-2024 [Goal 11, Strategy 11.8], Law 11892 of 2008, which institutes the Federal Network of Vocational, Scientific, and Technological Education [Federal Network] and creates the Federal Institutes of Education, Science, and Technology, in addition to considering Law 10861/2004, which institutes the National System for Assessment of Higher Education [Sinaes – acronym in Portuguese]. The general objective of this work is to identify how the existence of an evaluation model for STPE can, or not, contribute to the improvement of the institutional development plan (IDP) of a Federal Institute, as a source of indicators for this type of education and, in its absence, what alternatives could be adopted to support the development of reliable indicators. This work has a qualitative focus, an exploratory scope and has an applied nature, using as methods the documentary and bibliographic research, mainly from public sources. Its time frame is the period from 2014 to 2019 and the research population comprises the Federal Institute of São Paulo (IFSP), understood as a sample of the total Institutes that are part of the Federal Network. Its main proposition is the confirmation of the benefits of an evaluation of the STPE in the construction of indicators for the formulation of an IDP. The products of the research will be a technological report and an infographic about research sources.

Keywords: Assessment of Secondary Technical Professional Education, Institutional Assessment, Institutional Development Plan, Federal Institute of São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Esquema da estrutura básica de um PDI.....	60
Fluxograma 1 - Evolução histórica do Saeb.....	81
Fluxograma 2 - Histórico do Sinaes	83
Fluxograma 3 - Mapeamento conceitual da estrutura do Sinaes	85
Fluxograma 4 - Síntese dos resultados da pesquisa.....	115
Gráfico 1 – Termos relativos à EPTNM na legislação brasileira [1812 a 1909].....	30
Gráfico 2 - Matrículas em EPTNM no Brasil [2013-2019].....	35
Gráfico 3 - Percentual de matrículas em EPTNM por região do Brasil [2013-2019]..	36
Gráfico 4 - Distribuição das matrículas de EPTNM por tipo de oferta [2013-2019] ...	37
Gráfico 5 - Distribuição do percentual de matrículas de EPTNM no Brasil por raça/cor [2013-2019].....	40
Gráfico 6 - Expansão das matrículas de EPTNM nos setores público e privado [2013- 2019].....	41
Gráfico 7 - Expansão acumulada de matrículas de EPTNM no setor público em relação a 2013 [2013-2019].....	42
Gráfico 8 - Percentual anual das matrículas de EPTNM do IFSP	104
Organograma 1 – Organograma básico dos Institutos Federais	55
Quadro 1 – Síntese lexical para as palavras relacionadas à EPTNM	27
Quadro 2 – Metas do PNE 2014-2014 e seu quantitativo de estratégias	33
Quadro 3 - Ocorrência de palavras-chave relacionadas à EPTNM na Hemeroteca .	44
Quadro 4 - Campi do IFSP em funcionamento.....	102
Tabela 1 - Distribuição de matrículas de EPTNM por dependência administrativa [2013-2019].....	38
Tabela 2 - Evolução de vagas e inscritos IFSP	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 29/10/1907.....	45
Figura 2 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 30/10/1907.....	46
Figura 3 – Edição de 26/09/1909 do jornal A Imprensa	47
Figura 4 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 17/11/1909.....	48
Figura 5 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 17/11/1909.....	49
Figura 6 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 29/12/1909.....	50
Figura 7 - Notícia sobre o Saep - 05/01/2006.....	93
Figura 8 – Notícia da inauguração da primeira sede da EAA-SP.....	97
Figura 9 - Primeira notícia sobre a construção da sede própria da EAA-SP	98
Figura 10 - Transferência da EAA-SP para a Av. Brig. Luiz Antonio.....	98
Figura 11 - Croqui da fachada do novo prédio da EAA-SP	99
Figura 12 - Doação do terreno para a nova sede da Etef-SP	101
Figura 13 - Subseção Quantitativo de Alunos do módulo Ensino do Suap	112
Figura 14 - Subseção Indicadores de Ensino do módulo Ensino do Suap.....	112
Figura 15 - Diário Oficial da União de 26/09/1909.....	133

LISTA DE SIGLAS

ALE	Avaliação em Larga Escala
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGU	Controladoria-Geral da União
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CENSEB	Censo Escolar da Educação Básica
CENSUP	Censo da Educação Superior
COLDIR	Colégio de Dirigentes
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CPII	Colégio Pedro II
CPS	Centro Paula Souza
CST	Curso Superior de Tecnologia
DDGA	Diretoria de Dados e Gestão Acadêmica
DOU	Diário Oficial da União
DPR	Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EAD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETEF	Escola Técnica Federal
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFE	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NP	Não Paginado
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROEJA	Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária e Sistema de Avaliação da Educação Profissional
SAAS	Sistema de Acompanhamento e Avaliações de Cursos Rede e-Tec Brasil
SFE	Sistema Federal de Ensino
SETEC	Secretaria de Educação Profissional E Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SINAEP	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINET	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS.....	19
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	23
3.1 O arcabouço da história da EPTNM no Brasil.....	23
3.2 A história da EPTNM vista a partir do sentido das palavras	27
3.3 A EPTNM hoje: resumo do 3º ciclo de monitoramento do PNE 2014-2019.....	32
4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: HISTÓRICO GERAL, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO.....	43
4.1 Estruturação organizacional dos IF.....	54
4.2 Planejamento estratégico: conceitos e importância nos IF	56
4.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional: definições gerais	59
4.4 O PDI nos Institutos Federais: algumas particularidades.....	61
4.4.1 Gestão didático-pedagógica	62
4.4.2 Gestão político-administrativa e financeira	66
5 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: BASES CONCEITUAIS	70
5.1 Epistemologia da Avaliação	70
5.1.1 Os resultados da investigação e seus usos.....	72
5.2 Docimologia: Ciência da Avaliação	73
5.3 O lado avesso da avaliação	74
5.4 A autoavaliação institucional.....	76
5.5 Avaliação em larga escala	78
5.5.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	79
5.5.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	82
6 AVALIAÇÃO DA EPT[NM]: EXPECTATIVA E REALIDADE	87
6.1 Iniciativas de sistematização nacional de avaliação da EPT[NM] no Brasil ..	92
7 O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....	97
7.1 Os PDI do IFSP: a busca de evidências de uma avaliação da EPTNM.....	105

7.2	Sistemas de coleta de dados da EPTNM e indicadores de ensino	106
7.2.1	Sistema Nacional de Informações da EPT (Sistec)	106
7.2.2	Plataforma Nilo Peçanha (PNP)	108
7.2.3	Sistema Unificado de Administração Pública (Suap).....	111
8	RESULTADO E DISCUSSÃO	115
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS.....	122
	ANEXO A – Publicação do Decreto nº 7.566/1909	133

1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasce da inquietude do pesquisador em contribuir para o aprimoramento do processo de gestão e desenvolvimento de uma instituição especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, foi definido como tema de pesquisa a avaliação educacional no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Uma das estratégias que colaboraram intimamente para a consolidação do percurso que levou ao tema foi, certamente, o processo de orientação, pois é uma oportunidade de reflexão conjunta entre orientando e orientador e, acima disso, entre pesquisadores.

Inicialmente, cogitou-se seguir com uma pesquisa relacionada às políticas de avaliação dos cursos de graduação, mais especificamente os resultados da autoavaliação institucional, que integra a tríade avaliativa do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), como subsídio para elaboração das metas do plano de desenvolvimento institucional (PDI) – instrumento de gestão obrigatório para instituições de ensino superior (IES) – logicamente, no âmbito de uma instituição ofertante de EPT em nível superior. Num primeiro levantamento de estudos existentes, observou-se que já havia uma produção consistente a respeito do tema geral, bem como dos desdobramentos estabelecidos inicialmente.

Durante as pesquisas iniciais, foi encontrado um documento disponibilizado no portal de uma instituição federal, denominado “Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep²) – Documento Base”. Além disso, foi identificado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a existência da Estratégia 11.8, que intenta institucionalizar um sistema nacional de avaliação da qualidade da EPTNM de instituições públicas e privadas.

Como todo processo científico, as discussões a respeito dessa nova proposta de tema foram sendo refinadas e moldadas junto do crescimento do autor, fosse a partir das atividades práticas e teóricas das disciplinas do Mestrado Profissional em

² O documento foi solicitado ao MEC por pedido de acesso à informação [protocolo nº 23480.021638/2019-42] e teve seu acesso negado. Posteriormente, foi disponibilizado pelo órgão por meio do protocolo 23546.015600/2021-43, conforme mencionado no subitem 6.1.

Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, fosse nas orientações e pesquisas realizadas, nas trocas de informações entre o autor com seus pares e com os docentes do programa de mestrado profissional e, inclusive, com as práticas profissionais no âmbito de uma instituição federal de EPT.

Dessa forma, se firmou como tema definitivo desta pesquisa a avaliação da EPTNM enquanto uma possível fonte e indicadores importantes ao aprimoramento do PDI de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), principalmente no que concerne à construção de objetivos, metas e estratégias mais consolidadas para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Ficou definido como população do estudo o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerado como amostra dos 38 IF que integram a Rede Federal, composta por 64 órgãos, tendo em vista possuir o maior número de *campi* [36 em funcionamento] e de cursos da rede [425 regulares]. O recorte temporal compreende o período 2014-2019, correspondente ao primeiro quinquênio do PNE vigente, ao PDI 2014-2018 já concluído pelo IFSP e ao início da vigência de seu PDI 2019-2023. O recorte temporal também abrange três edições de publicações de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que é parte da análise deste estudo.

A relevância da pesquisa se ampara na legislação educacional vigente – considerando também a legislação educacional revogada – e em achados de revisão da literatura. Observa-se a possibilidade para o aprimoramento do PDI no âmbito de uma instituição da Rede Federal EPCT e para a ampliação das discussões sobre avaliação da EPTNM.

A partir do exposto, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: *como a existência de um modelo de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode, ou não, contribuir para o aprimoramento do PDI de um Instituto Federal, enquanto fonte de indicadores dessa modalidade de ensino? E, na existência de um modelo, quais alternativas podem ser adotadas para subsidiar a elaboração de indicadores confiáveis?*

Destaca-se que a pergunta de pesquisa foi construída com o auxílio da estratégia POT [População – Desfecho – Tipo de Estudo], versão qualitativa da estratégia de pesquisa quantitativa PICOT [População – Intervenção – Comparador – *Out come* ou Desfechos – Tipo de Estudo], amplamente utilizada na elaboração de perguntas de pesquisas em revisão sistemática e meta-análise. Para verificar a

pergunta, utilizou-se a estratégia FINER [Factível – Interessante – Nova – Ética – Relevante], que subsidia a revisão crítica da questão elaborada, considerando fatores externos e internos que podem influenciar na viabilidade da pesquisa.

O objetivo geral do trabalho é identificar como a existência de um modelo de avaliação da EPTNM pode, ou não, contribuir para o aprimoramento do PDI de um Instituto Federal, enquanto fonte de indicadores dessa modalidade de ensino e, na sua inexistência, quais as alternativas poderiam ser adotadas para subsidiar a elaboração de indicadores confiáveis.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- I. Coletar informações bibliográficas e documentais sobre as bases da EPTNM no Brasil e da Rede Federal EPCT;
- II. Compreender os fundamentos da avaliação em educação em perspectivas distintas e suas aplicações à EPTNM;
- III. Analisar os sistemas de avaliação nacionais e as bases de dados federais para apreender as possíveis contribuições para a avaliação da EPTNM;
- IV. Identificar, no âmbito do IFSP, a existência de modelos de avaliação interna da EPTNM ou outras fontes de indicadores dessa modalidade utilizadas;
- V. Discutir os achados da pesquisa com as ideias propostas em estudos de diferentes áreas que sejam pertinentes às partes que compõem a pesquisa.

A proposição inicial do trabalho, até o momento, é que o processo de avaliação da EPTNM, pode contribuir positivamente para a maior consolidação do planejamento estratégico das instituições que compõem a população de pesquisa, além de fortalecer o desenvolvimento dos estudantes para a cidadania plena.

Este estudo está dividido em 10 capítulos: os dois primeiros contemplam esta introdução, o método e os procedimentos de pesquisa. Os capítulos 3, 4 e 5 compreendem o referencial teórico do estudo [histórico da EPTNM no Brasil, histórico da Rede Federal EPCT, fundamentos da avaliação em educação]. O desenvolvimento empírico da pesquisa se inicia no sexto e no sétimo capítulo [avaliação da EPTNM e base de dados federal da EPT]. O capítulo 8 trata de um breve histórico do IFSP e

resultado de coleta de dados. O nono capítulo concatena as ideias do referencial teórico com os achados da pesquisa. O capítulo 10 aborda as considerações finais.

2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), definem que “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Os autores apontam que as distintas correntes de pensamento e marcos interpretativos existentes na História da Ciência formam dois grandes grupos de abordagens de indagações em pesquisa: o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo.

Considerando o exposto na introdução e a explanação no parágrafo anterior, observa-se pelo tema e questão de pesquisa que este estudo tem um enfoque qualitativo que, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 35), “[...] busca principalmente a ‘dispersão ou expansão’ dos dados e da informação [...]”.

Além disso, os autores assinalam que esse enfoque tem como primordial fundamento o seu próprio percurso reflexivo, diferente dos estudos de enfoque quantitativo, que buscam delimitar de forma intencional as informações, transformando-as em dados mensuráveis. Outro ponto crucial do enfoque qualitativo é justamente sua flexibilidade estrutural, condizente com os métodos e procedimentos adotados, que são passíveis de modificações frente aos achados e reflexões que se somam ao longo da pesquisa.

Em relação ao alcance da pesquisa, ainda que Sampieri, Collado e Lucio (2013) estabelecem em sua obra essa característica apenas no âmbito da pesquisa quantitativa, sem correspondente direto no capítulo que trata da pesquisa qualitativa, é válido observar que as definições propostas pelos autores são cabíveis à caracterização da pesquisa qualitativa também, conforme analisado.

Assim, considerando os quatro tipos de alcance descritos pelos autores, este estudo possui alcance exploratório, pois se propôs a pesquisar problemas ainda pouco estudados, buscando indagá-los a partir de uma nova perspectiva, com a identificação de conceitos e ideias promissoras, podendo inclusive ser um referencial para outras pesquisas.

Quanto à natureza da pesquisa, para defini-la, há de se considerar não apenas os fatores intrínsecos a sua estruturação, mas também os extrínsecos, como a

natureza, finalidade e objetivos do programa de mestrado profissional ao qual o autor do estudo está vinculado, bem como as normas nacionais de pesquisa e pós-graduação editadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pareado a esse conjunto de fatores e também ao que dispõe o art. 2º, inciso II, alínea *b*, do Decreto nº 5.798/2006, este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa aplicada, já que busca adquirir novos conhecimentos que propiciem a inovação no desenvolvimento de sistemas e processos em educação.

Em relação ao desenho de pesquisa, Sampieri, Collado e Lucio (2013) indicam cinco desenhos básicos como exemplos ao pesquisador. Contudo, este estudo parece se encaixar melhor na premissa proposta pelos autores de que cada pesquisa qualitativa é em si mesma um desenho de pesquisa, considerando as singularidades do processo de pesquisa e redação deste trabalho.

Flick (2009) afirma que muito além das influências conceituais, um desenho de pesquisa de qualidade se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- a. Clareza tanto no foco, quanto na pergunta de pesquisa que o sustenta;
- b. Viabilidade gerencial dos recursos, do tempo, das amostras e das razões de escolha do método;
- c. Boa articulação com a base teórica;
- d. Reflexão das metas de generalização e dos públicos do estudo;
- e. Viabilidade das comparações pretendidas;
- f. Sensibilidade, flexibilidade e abertura para novas perspectivas que surjam durante o processo.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa utiliza como técnica a coleta e revisão de dados e informações bibliográficas e documentais. Medeiros (2006) diferencia essas duas técnicas e demonstra sua complementariedade. O autor esclarece que a pesquisa bibliográfica se constitui do procedimento de levantamento bibliográfico referente ao tema de pesquisa, contendo quatro etapas:

- I. Identificação das bases de informações [bibliotecas, catálogos, portais virtuais etc.];
- II. Localização das obras específicas identificadas;
- III. Compilação de dados e informações obtidos das obras coletadas;

- IV. Fichamento ou transcrição em fichas das partes essenciais da obra para posterior consulta.

Medeiros (2006, p. 47) indica que “a pesquisa bibliográfica se inclui nos procedimentos de documentação indireta”, enquanto a pesquisa documental “[...] compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de pesquisa”, podendo ser encontrados nos mais variados espaços e condições, em âmbito público ou privado.

O autor indica duas vertentes de documentação, sendo a primeira a documentação direta, que compreende a observação intensiva, como entrevistas e suas estratégias de coleta de informações; e a documentação científica, que engloba documentos primários – resultados inéditos de pesquisas, e os secundários – revisões sistemáticas, resumos, relatos de casos etc.

Quanto às fontes documentais, Medeiros (2006) entende que estas podem ser divididas em primárias de origem pública ou privada [produções textuais, audiovisuais, fotográficas, artísticas etc.] e secundárias [livros, periódicos].

Corroborando com o entendimento do que se constitui a pesquisa documental, considera-se a perspectiva de Le Goff (1990, p. 535) como subsídio para compreender o que se pode considerar como documento:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa – os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. (LE GOFF, 1990, p. 535)

O autor entende, a partir das raízes filológicas da palavra *monumento* [do latim *monumentum* - “sinal do passado”], que ela designa tudo o que pode “[...] evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (LE GOFF, 1990, p. 536). Ainda assim, esse termo desde a antiguidade romana designou as obras arquitetônicas, esculturais ou funerárias e assim, segundo Le Goff (1990, p. 536), monumento caracteriza-se pelo “[...] poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas [é um legado à memória coletiva] e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos”.

Le Goff (1990) descreve que o termo documento [do latim *documentum*, derivado de *docere* - “ensinar”, ressignificado para “prova”], se difundiu na França a partir do século XVII no linguajar jurídico, justamente com o sentido de prova ou justificativa a respeito de algum fato, sendo seu sentido de testemunho histórico utilizado somente a partir do século XIX. O autor menciona que, a partir disso, ampliou-se gradativamente o que se entende por documento, sendo necessário compreender esse termo num sentido abrangente aos mais diversos registros da humanidade, referendando as ideias de fontes documentais de Medeiros (2006).

Considerando que esta pesquisa se insere no âmbito das Ciências Humanas e Sociais e que não há identificação de participantes ou indivíduos por meios de dados públicos ou privados, segue-se o que preconiza o rol de pesquisas não registráveis no sistema de Comitês de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), conforme estabelecido no Art. 1º, Parágrafo único, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que acompanha e normatiza a ética em pesquisa com seres humanos no Brasil.

Destaca-se, também, que a coleta de dados e informações públicas podem ocorrer tanto por meio do acesso direto [transparência ativa], quanto por acesso indireto [transparência passiva], neste caso, a partir da solicitação de acesso à informação, direito garantido constitucionalmente e regulamentado pela Lei nº 12.527/2011.

As solicitações são protocoladas no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) de cada órgão, geralmente utilizando canais digitais, como o sistema Fala.BR [plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação], desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU) para atender aos órgãos do Poder Executivo federal, com possibilidade de adesão e utilização por outros entes e esferas de governo.

O levantamento bibliométrico de caráter qualitativo e a revisão sistemática da literatura também poderão, se necessário, ser utilizados ao longo da pesquisa como estratégias de suporte para captação ou revisão de dados e informações relevantes.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A educação profissional, aqui especificamente a técnica de nível médio, passou por um processo de construção e significação ao longo da história brasileira, se diferenciando dentro das distintas etapas das ideias pedagógicas estabelecidas para cada época. Além disso, por ser uma modalidade que está situada na interseção entre a dimensão da educação e a dimensão do trabalho, seu desenvolvimento é intimamente impactado por outras dimensões interrelacionadas as duas mencionadas, o que será apresentado nos subitens a seguir.

3.1 O arcabouço da história da EPTNM no Brasil

Partindo da ideia de que a educação é uma prática humana historicamente situada, conforme sempre destacado pela Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi em suas aulas no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza (CPS), pressupõe-se que a educação profissional congrega a interseção entre as dimensões da educação e do trabalho, além de refletir necessariamente as ideais e as práticas próprias de cada época do desenvolvimento social, cultural, econômico, político e tecnológico do Brasil e do mundo.

Consoante a esse entendimento, observa-se que Manfredi (2017), bem como Cordão e Moraes (2020), entendem que a educação profissional acontece no Brasil muito antes do que se pressupõe dos textos legais, por exemplo. Os três autores compreendem que a cultura dos inúmeros povos indígenas que habitavam o Brasil pré-colonização dos povos europeus, quando observada do ponto de vista educacional das práticas orais, manuais e rituais de transmissão dos conhecimentos para a sobrevivência e convivência em aldeia e com a natureza circundante, podem ser entendidas como práticas rudimentares de educação profissional, ao transmitirem os conceitos e técnicas próprios a cada atividade das sociedades indígenas antigas.

Também aparenta haver um consenso de entendimentos desses autores em relação à atuação dos portugueses, especialmente os religiosos, no estabelecimento de práticas de ensino de ofícios, como parte necessária à sobrevivência deles e dos demais europeus que dominaram as terras que viriam a ser o Brasil – os ditos colonizadores. Há de se estabelecer, contudo, que esse processo de ensino não foi

marcado pela troca sadia de experiências que levam os sujeitos a crescerem juntos, mas sim por um processo de subjugação e domínio dos corpos e dos costumes dos povos indígenas originais das terras brasileiras, bem como dos povos originários de algumas nações do continente africano, traficados truculentamente para a escravidão no Brasil.

Manfredi (2017) menciona que no Brasil a forte dicotomia entre educação para o trabalho que reverbera ainda hoje nas estruturas da EPT, derivaria da influência do sistema escravocrata, que perdurou por três séculos no país e que impôs sobre os indivíduos negros e indígenas, principalmente, mas também sobre indivíduos brancos e mestiços pobres, o estigma de uma vida servil. Ou seja, um sistema de dominação daqueles com maior poder aquisitivo e influência sobre os com menor ou sem nenhum desses “atributos”.

Nessa concepção, aqueles que ocupam as bases da pirâmide social não eram considerados suficientemente humanos para terem direito a uma vida digna e, por conseguinte, também não possuiriam capacidade para o desenvolvimento cognitivo necessários aos trabalhos considerados de maior refinamento intelectual, cabendo-lhes somente os trabalhos físicos brutos que, segundo essa visão distorcida da realidade, não utilizariam o intelecto para serem executados.

A autora aponta que essa realidade impactou no desenvolvimento da educação formal no país, já que “paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices [...]” (MANFREDI, 2017, posição 793). Possivelmente, essa interpretação pode estar correlacionada a de Romanelli (1986, p. 41) ao afirmar que, a partir da edição do art. 35, incisos 3º e 4º, da Constituição da República de 1891, consolidou-se a dualidade na oferta de ensino que historicamente já ocorria: ensino superior e secundário autorizado pela União – para os mais ricos – e o ensino fundamental e profissional autorizado pelos estados – para os mais pobres.

Ou seja, o ensino para uma profissão proposta pelo Estado não contemplaria uma articulação com a educação básica e com a educação superior, possivelmente uma construção intrinsecamente ligada às raízes da separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual, entre o conhecimento empírico e conhecimento científico.

Esse contexto teria prevalecido inclusive no processo de desenvolvimento da Marinha brasileira pois, conforme aponta Manfredi (2017), a construção de arsenais demandava um grande contingente de mão de obra especializada, que era escassa. Isso implicava ações do Estado para a promoção de trabalho e aprendizagem compulsórios para menores provenientes das camadas mais pobres, principalmente aos excluídos e desvalidos – como órfãos e abandonados – para suprir essa demanda voltada à defesa territorial e da nobreza.

Segundo a autora, esse processo se iniciou pelos trabalhos nos cais, arsenais, hospitais da Marinha ou do Exército [posteriormente], seguindo padrões hierárquicos e de disciplina militar, que foram adotados por dez governos provinciais como modelo para as casas de educandos artífices fundadas no período entre 1840 e 1856. Portanto, pode-se entender essa experiência como, talvez, uma das primeiras organizações formais e sistematizadas de educação profissional mais próximas da atual oferta de EPT no âmbito dos sistemas de ensino federal e estaduais, por exemplo.

Manfredi (2017), a partir das ideias de Cunha (2000), ressalta que essas obras não poderiam ser consideradas como de instrução pública, mas sim de caridade, apontando um caráter assistencialista. É válido ressaltar que esse entendimento pode estar pareado ao modo como os textos oficiais eram redigidos, considerando o uso de determinadas expressões que podem ser interpretadas como assistencialistas e que perduraram até a edição do Decreto nº 5.241/1927, que criou o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, conforme apurado ao longo das pesquisas documentais para esta dissertação.

A autora entende também que, no âmbito ideológico e político, essas medidas constituíram-se de “[...] mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2017, posição 835). Esse entendimento se alinha às ideias de disciplinamento e adestramento dos corpos humanos de Foucault (1999), contidas em seu célebre livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, publicado pela primeira vez em 1975 na França, traduzido e publicado no Brasil a partir de 1987.

Essas ideias relacionadas ao caráter assistencialista, segregatório e de dominação é reproduzida em diversos textos produzidos a respeito da História da

Educação Profissional no Brasil, fato constatado durante as pesquisas para este trabalho.

É importante também resgatar contribuições teóricas que analisam a história da EPT a partir de referenciais e perspectivas distintas. Assim, se faz oportuno destacar a colaboração de Moraes (2016) ao realizar um resgate histórico da EPT a partir da perspectiva de Thompson, a partir de uma perspectiva que o autor traduz como *história vista de baixo*, ou seja, uma análise dos fatos a partir das bases sociais que constroem a história humana em sua maior parte – o povo, os trabalhadores, a classe operária.

Moraes (2016) aponta, nessa perspectiva teórica, a importância de compreender que a legislação educacional deve ser vista, também, além de uma ação determinista e unilateral, desprovida do legítimo interesse daqueles que representam o espaço escolar – e outros espaços sociais, por conseguinte.

É nesse sentido que o autor explora em sua tese a construção da identidade dos Institutos Federais e aproxima o leitor de um outro olhar da história da Educação Profissional a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, que institui a primeira sistematização da educação profissional civil, que culmina no que hoje conhecemos como Rede Federal. Destaca-se que esse assunto será mais bem explorado no próximo capítulo.

Moraes (2016) aponta a necessidade de uma análise crítica sobre os fundamentos da Educação Profissional, principalmente quando se trata da Rede Federal, que sempre tem seu ponto de partida na análise do Decreto nº 7.566/1909. Para o autor, entender o decreto é ir além do texto, ou seja, é compreender o que historicamente ocorreu no país antes, durante e após o período em que o documento foi editado, quais eram as ideias e objetivos de quem estava à frente do projeto que o concebe. É compreender a história de Nilo Peçanha até sua chegada e permanência rápida e significativa à presidência da República.

Enfim, a proposta de Moraes (2016) é um convite à reflexão a partir de fatos que vão além de um ato normativo, compreendendo a vida que acontecia fora do papel e como isso é intrinsecamente importante para que se chegue ao ato normativo em si e a sua efetivação no plano da realidade, enfrentando as diversas dificuldades para

se sustentar e se consolidar no tempo. O Capítulo 4 e o Capítulo 7 apresentará informações históricas relacionadas à criação das EAA.

Contribuindo com a análise da complexidade histórica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, discute-se a seguir a formação desse termo e sua articulação com a história recente dessa modalidade de ensino.

3.2 A história da EPTNM vista a partir do sentido das palavras

Para iniciar a análise dos fatos históricos gerais sobre a EPTNM, definiu-se como ponto de partida a análise do sentido das palavras que compõem o termo, considerando que as palavras, enquanto criação humana, são dotadas de sentidos e atributos das práticas humanas e podem ter acréscimos ou mudanças de sentidos ao longo do tempo e, também, podem ser combinadas de maneiras distintas para traduzir ideias específicas ou amplificadas.

Seria apropriado incluir aqui, se fosse possível, um estudo semântico ou um estudo da análise do discurso a respeito do termo Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Mas, dada a complexidade envolvida no processo, essa ideia demandaria a elaboração de um estudo específico para tratar adequadamente essas perspectivas. Assim, optou-se neste momento pela análise documental, considerando como ponto de partida a definição lexical de cada palavra que compõe o termo.

O Quadro 1 sintetiza as definições das palavras que compõe diretamente o termo analisado, bem como palavras intrinsecamente relacionadas a ele.

Quadro 1 – Síntese lexical para as palavras relacionadas à EPTNM

VERBETE	ORIGEM	DEFINIÇÕES	CORRELAÇÃO
Educação (e.du.ca.ção) Substantivo feminino [Plural: -ções]	Do latim: <i>educatio, onis</i>	1. Ação ou resultado de educar(-se). [Antônimo: <i>deseducação</i>] 2. Processo formal de transmissão de conhecimentos em escolas, cursos, universidades etc.: [...] 3. Formação e desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano. 4. Conjunto de teorias e métodos relativos ao ensino e à aprendizagem; DIDÁTICA; PEDAGOGIA [...] 6. Comportamento em consonância com as regras sociais de etiqueta e de boa convivência; CIVILIDADE; POLIDEZ: [...]	Conhecimento Ensino

Continua

VERBETE	ORIGEM	DEFINIÇÕES	CORRELAÇÃO
Profissão (pro.fis.são) Substantivo feminino [Plural: -sões]	Do latim: <i>professio -onis</i> Ideia de 'profissão': -aria/-ado/-ato	1. <i>Atividade especializada que requer formação e pode ou não servir de meio de vida:</i> a profissão de arquiteto, a profissão de bancário. 2. <i>Trabalho para obtenção dos meios de subsistência;</i> OCUPAÇÃO; OFÍCIO: a profissão de balconista. [...]	Agente Promessa Trabalho
Profissional (pro.fis.si:o.nal) Adjetivo Substantivo de dois gêneros [Plural: -nais]	A partir de profissão (radical <i>profession-</i>) + <i>-al</i> , segundo o padrão erudito. Ideia de 'profissional': -ário/bibliotecário	1. <i>Referente à profissão, ou a uma determinada profissão, ou próprio dela (categorias profissionais; ética profissional)</i> 2. <i>Que exerce uma atividade por profissão (músico profissional) [Nesta acepção, opõe-se a amador]</i>	Agente Habilidade Trabalho
Técnica (téc.ni.ca) Substantivo feminino [Plural: -as]	Feminino substantivo de <i>técnico</i> . Ideia de: <i>tecn(o)- e -tecnica</i> .	1. <i>Tecnologia: conjunto de processos, métodos e procedimentos de uma arte, ciência ou ofício:</i> uma nova técnica para tratamento dentário. 2. <i>Jeito próprio de se fazer algo:</i> Tenho uma técnica para memorizar. 3. <i>Por extensão: Prática, perícia, habilidade especial para fazer algo. [Antônimo: teoria]</i>	Habilidade Preceito
Técnico (téc.ni.co) Adjetivo Substantivo masculino [Plural: -os] [Coletivo: equipe, quadro]	Do francês: <i>technique</i> Derivado do latim: <i>technicus</i> Ideia de: <i>tecn(o)- e -tecnica</i>	1. <i>Específico ou referente à certa arte, ciência, ofício, profissão (conhecimento técnico; termo técnico; relatório técnico).</i> 2. <i>Diz-se de pessoa possuidora de certa técnica:</i> ator muito técnico. 3. <i>Pedagogia: diz-se de escola, curso etc. de formação de profissionais de nível médio (ensino técnico).</i> 4. <i>Profissional que domina uma técnica (técnico eletrônico); ESPECIALISTA; EXPERTO; PERITO [+ de, em: técnico de voleibol; técnico em meteorologia. Cf. tecnologista]</i>	Agente Conformidade Habilidade Preparação Proficiente
Nível (ní.vel) Substantivo masculino [Plural: -veis]	Do francês antigo: <i>nivel</i>	[...] 3. <i>Grau ou estado que uma pessoa ou coisa atingem em relação a um ponto de referência ou escala (nível de poluição; de pobreza; cultural)</i> 4. <i>Cada uma das diferentes etapas do ensino no Brasil (aluno do nível médio/superior)</i> 5. <i>Padrão, qualidade (espetáculo de alto nível)</i> 6. <i>Valor intelectual (debate entre pessoas de alto nível)</i> 7. <i>Posição ocupada na hierarquia social [...]</i>	Horizontalidade Igualdade Termo
Médio (mé.di:o) Adjetivo Substantivo Masculino	Do latim: <i>Medius, Media, Medium</i>	1. <i>Que está no meio ou entre dois extremos; MEDIANO: O ponto médio de um segmento de reta.</i> 2. <i>Que exprime o meio-termo, nem grande nem pequeno, nem alto nem baixo etc. [...]</i> [...] 6. <i>Diz-se do ensino que é ministrado da primeira à terceira série, logo acima do fundamental.</i>	Centralidade Meação Média Meio Talo

Fonte: O autor (2020), a partir de informações do Dicionário Digital Aulete (2020).

Comparando as informações do Quadro 1 com os achados de pesquisa realizada no Dicionário Michaelis *on-line*, verifica-se bastante similaridade nos significados apresentados para os verbetes em ambos os léxicos, com algumas variações que não apresentam relevância significativa para acréscimo ao quadro.

Nota-se a importância no entendimento da origem e descrição das palavras que compõe ou se relacionam com o termo EPTNM e como se inter-relacionam. É relevante mencionar que, principalmente o termo, carrega em si uma complexidade política, cultural, educacional, econômica que o consolidou no rol terminológico educacional e legal, por exemplo.

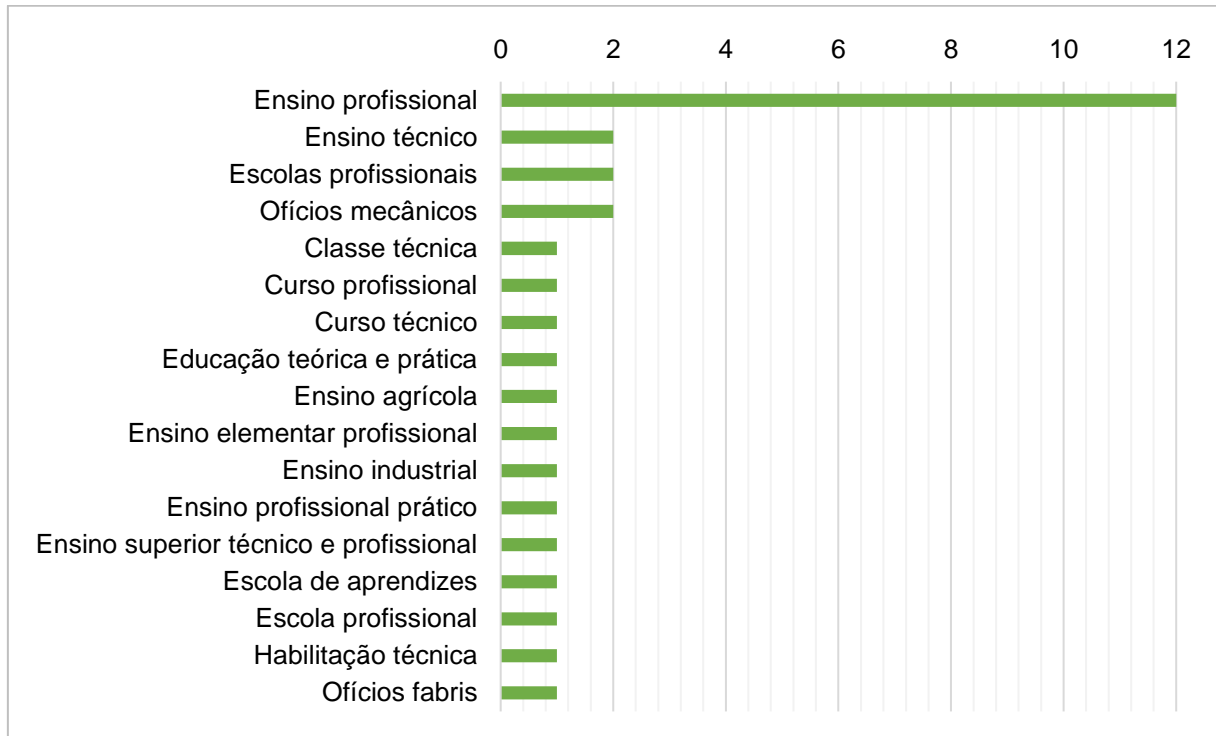
Para corroborar na compreensão dessa complexidade estrutural do termo EPTNM, foi realizada uma pesquisa na legislação revogada na base de dados legislativa do portal da Câmara dos Deputados federal, utilizando a funcionalidade de filtros avançados, tendo sido definidos os seguintes operadores:

- I. Coleção: *Legislação Federal*;
- II. Indexação: *ensino profissional*;
- III. Apelido: *ensino profissional*;
- IV. Ementa: *ensino profissional*;
- V. Texto Integral: *ensino profissional*;
- VI. Origens: *Poder Executivo*;
- VII. Período: *01/01/1700 - 31/12/1909*

Foram obtidos 120 documentos no total, os quais foram filtrados individualmente considerando o teor da ementa e, em seguida, uma nova seleção foi realizada a partir da busca das palavras-chave “aprendizes”, “profissional”, “ofícios”, “técnico”, “técnica”. O resultado final totalizou 26 documentos refinados, todos relacionados especificamente à educação profissional civil ou militar.

O Gráfico 1 demonstra o número de ocorrências das palavras-chave encontradas nos textos filtrados.

Gráfico 1 – Termos relativos à EPTNM na legislação brasileira [1812 a 1909]



Fonte: O autor (2020).

Na leitura dos 26 textos filtrados, observou-se que 54% [14 textos] correspondem à educação profissional no âmbito da organização e gestão educacional militar, sendo os 46% [12 textos] restantes relacionados à organização e gestão educacional civil. Faz-se referência à organização e gestão educacional, pois os textos se relacionam às normas de implementação e gerenciamento dos estabelecimentos de ensino, bem como do planejamento e oferta de cursos e de suas práticas de ensino-aprendizagem.

Como se pode presumir, foram incluídos na busca os documentos referentes à implementação das Escolas de Aprendizes de Artífices, assunto que será abordado com maior especificidade no Capítulo 4, que trata do histórico e organização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Observou-se nos resultados da pesquisa que o primeiro registro de utilização do termo *ensino profissional* ocorreu no Decreto nº 2.583/1860, que tratava da reorganização dos arsenais da Marinha do Império, cujo artigo 63 trata da estrutura curricular do ensino profissional para os aprendizes marinheiros.

É importante ressaltar que, conforme aponta Saviani (2014), o recorte temporal pesquisado se situaria no que o autor denomina de 2º Período das Ideias Pedagógicas [de 1759 a 1932], mais especificamente em sua 2ª e última fase [de 1827 a 1932],

onde ocorreu o que é descrito como o “desenvolvimento da pedagogia leiga”, ou seja, sem intervenção religiosa. Ainda segundo o autor, esse período é marcado pelas ideias do ecletismo, do liberalismo e do positivismo.

Essa demarcação temporal proposta por Saviani (2014) é confluyente com as informações apresentadas neste capítulo, considerando que no que se refere à educação profissional, há a predominância de um percurso tortuoso que leva à transição entre o ensino e aprendizagem de ofícios para o ambiente militar ou civil manufatureiro, para o civil voltado ao ambiente da produção fabril, necessário à estruturação do processo de industrialização tardio do Brasil.

Todo esse breve levantamento corrobora com as ideias de Moraes e Albuquerque (2019, p. 11), ao afirmarem que “entre os diversos fatores limitantes ao progresso dos estudos sobre o campo da EPT, talvez nenhum seja tão simbólico quanto à própria imprecisão do termo que a define”. Os autores ressaltam, também, o que já havia sido levantado neste texto quanto à necessidade de se compreender a questão da definição dos termos circunscritos ao campo de estudo da EPT, demandam investigações tanto na estruturação semântica, quanto legal, como o realizado aqui.

Conforme se verifica no Quadro 1, as palavras *profissional* e *profissão* mantêm uma intrínseca relação que se consubstancia em Educação Profissional, conforme apontam Moraes e Albuquerque (2019, p. 12)

“[...] é necessário admitir que Educação Profissional é aquela que se volta para o mundo do trabalho, para o aprendizado de uma profissão, de um ofício especializado. A rigor, portanto, toda a educação superior também poderia ser categorizada com Educação Profissional, uma vez que os estudantes de graduação visam à obtenção de um diploma que lhes atribuirá prerrogativas profissionais especializadas.”

Frisa-se que tanto os autores do fragmento de texto acima, quanto o autor deste trabalho, não pretendem adentrar no campo da discussão terminológica ou estrutural da educação superior, mas situar a complexidade estrutural que envolve a EPT e seus termos vinculados, como a EPTNM. Importante destacar que, no fragmento transcrito, os autores mencionam que a obtenção de um diploma de graduação atribuí ao graduado “[...] *prerrogativas profissionais especializadas*” (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 12), o que por certo pode ser logicamente correlacionado com alguém que possui conhecimento técnico, ou seja, possui domínio sobre a

técnica de uma profissão, o que envolve conhecimentos sobre métodos, processos e procedimentos para utilização das tecnologias relacionadas ao seu ofício profissional.

Salienta-se que os autores reconhecem todos esses percursos associativos que poderiam ser feitos entre EPT e as modalidades de graduação, mas eles reconhecem que dificilmente o público comum e, talvez até o especializado, reconheceria que associar a formação de bacharéis, por exemplo, como manifestação da Educação Profissional e, ou mesmo, da Educação Tecnológica – seria um discurso sem voz já que, historicamente no Brasil, conforme os autores destacam, associa-se EPT com formação de trabalhadores, o que culturalmente não é vinculado ao bacharel, por exemplo, mesmo sendo um indivíduo habilitado para exercer atividades específicas no mundo do trabalho.

Moraes e Albuquerque (2019) também apontam que todo esse desencontro conceitual reverbera na constituição das bases legais da EPT no Brasil ainda hoje. Portanto, observa-se que os achados da breve revisão da legislação entre 1700 e 1909 são plausíveis, no sentido de que o processo histórico é contínuo, tanto para o desenvolvimento, quanto em relação à manutenção de algumas incongruências.

Com base nessa contextualização sobre os precedentes gerais da EPTNM, passe-se a apresentar dados educacionais da EPTNM hoje.

3.3 A EPTNM hoje: resumo do 3º ciclo de monitoramento do PNE 2014-2019

Conforme aponta a Câmara dos Deputados (2015), a partir de sua Comissão de Educação, o Plano Nacional de Educação é para a educação brasileira nos diferentes níveis de governo, um documento referencial composto por um diagnóstico educacional do país, a partir do qual são elaboradas os fundamentos, diretrizes e prioridades, bem como metas e estratégias para enfrentar problemas de natureza educacional.

Ainda segundo a Câmara dos Deputados (2015), a idealização do PNE surge com o movimento escolanovista entre os anos de 1920 e 1930, cujos debates das políticas educacionais lograram êxito ao conseguirem que a Constituição do Brasil de 1934 tivesse a primeira referência de um plano educacional para o país em seu artigo 150. Contudo, naquele momento, o PNE não conteria uma perspectiva de elaboração

sustentada pela pesquisa e indicadores das realidades da educação brasileira. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 se elaborou o primeiro PNE, estruturado pelo Conselho Federal de Educação [extinto em 1995, com a criação do atual Conselho Nacional de Educação] em 1962, como cumprimento da previsão constitucional. O segundo PNE foi elaborado em 2011, já pareado ao que estabelecem o art. 214 da Constituição do Brasil de 1988 e os artigos 9º e 87 da Lei nº 9.394/1966.

Partindo do exposto, observa-se que o ano de 2021, por raciocínio lógico, seria o último ano do terceiro PNE. Contudo, conforme consta no Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, n.p.) o MEC entregou em 2010 a proposta do novo PNE para tramitação no Congresso Nacional, contendo 20 metas e 10 diretrizes, ano que se encerrava a validade do plano que estava em vigor naquele decênio. Com a demora na entrega da proposta pelo Poder Executivo federal e as diversas discussões no âmbito legislativo, o PNE 2001-2010 recebeu dois aditamentos durante a tramitação da proposta do novo PNE, que recebeu mais de 80 emendas em seu projeto, tendo a sanção do projeto final ocorrido em junho de 2014, quase quatro anos decorridos do prazo em que já deveria ter entrado em vigor. Ainda assim, sua efetividade só ocorreu, na prática, a partir de 2015, considerando questões administrativas, financeiras e políticas com impacto direto sobre todas as questões abordadas no texto.

Assim, com a Lei nº 13.005/2014, aprovou-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em vigor durante a redação deste estudo. O PNE 2014-2024 possui a seguinte estrutura de metas e estratégias:

Quadro 2 – Metas do PNE 2014-2014 e seu quantitativo de estratégias

Meta	Quantitativo de Estratégias	Meta	Quantitativo de Estratégias
1 – Educação Infantil	17	11 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio	14
2 – Ensino Fundamental	13	12 – Educação Superior	21
3 – Ensino Médio	14	13 – Titulação de professores da Educação Superior	9
4 – Educação Especial/Inclusiva	19	14 – Pós-graduação	15
5 - Alfabetização	7	15 – Formação de professores	13
6 – Educação Integral	9	16 – Formação continuada e pós-graduação de professores	6
7 – Escolarização em idade adequada	36	17 – Valorização de professores	4
8 – Escolaridade média	6	18 – Plano de Carreira Docente	8

Continua

Meta	Quantitativo de Estratégias	Meta	Quantitativo de Estratégias
9 – Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	12	19 – Gestão escolar democrática	8
10 – EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica	11	20 – Financiamento da Educação	12

Fonte: O autor (2020).

Conforme observado no Quadro 2, o PNE 2014-2024 possui um total de 20 metas e 254 estratégias propostas para o decênio em que vigorará. Para este estudo, serão analisados apenas os dados referentes especificamente à Meta 11, que trata das propostas para a EPTNM. Nesse sentido, serão sintetizados no decorrer desse subitem os dados do terceiro relatório de monitoramento do PNE 2014-2024 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instância responsável por aferir estatisticamente a evolução do cumprimento das metas, com publicação bianual de estudo consolidado, nos moldes do que estabelece o art. 5º, §2º, da Lei nº 13.005/2014. Os dados consolidados pelo Inep são os mais recentes e com maior grau de confiabilidade referencial.

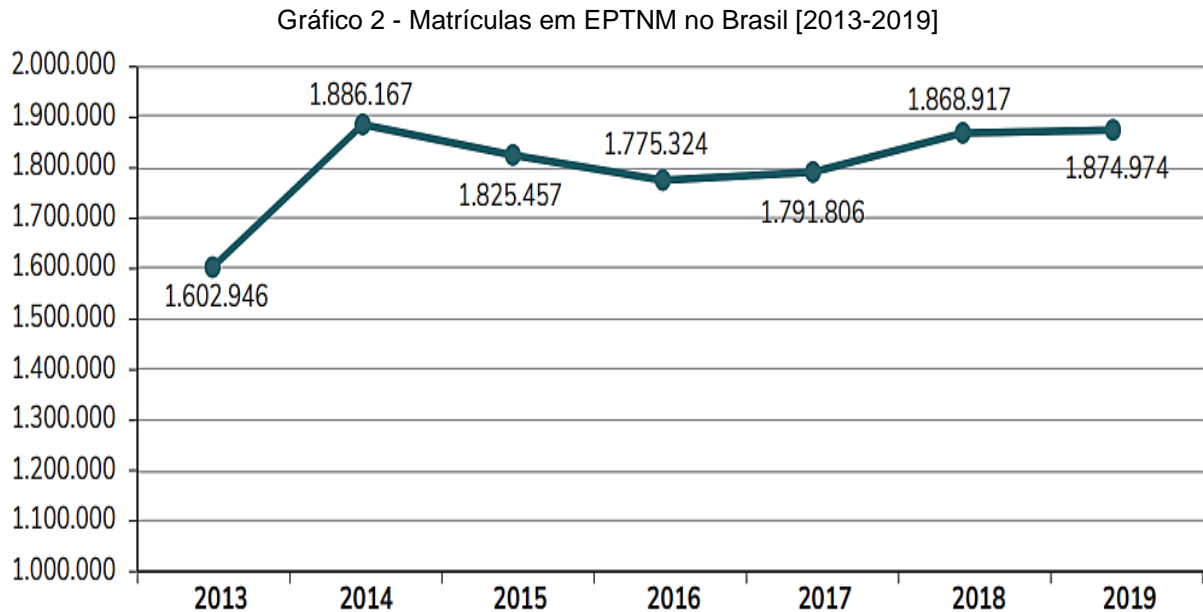
Conforme consta no relatório do Inep (2020, p. 241) o PNE 2014-2024 trata em sua Meta 11 “[...] da expansão da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade de oferta e propondo triplicar o número de matrículas até 2024, com pelo menos 50% dessa expansão no segmento público”. O Inep utiliza os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Censeb), a partir dos quais são calculados três indicadores: 11A [Quantitativo absoluto de matrículas da EPTNM], 11B [expansão da EPTNM a partir da participação do segmento público] e 11C [expansão acumulada pública da EPTNM].

Para esse cálculo, o Inep considera como cursos da EPTNM quanto aos seguintes tipos de ofertas: curso técnico integrado ao ensino médio, inclusive na oferta para EJA; curso técnico concomitante; curso técnico subsequente; curso normal/magistério. O recorte temporal considerado no documento produzido pelo Inep para o terceiro ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 compreende o período entre 2013 e 2019. Os indicadores estão desagregados por tipo de oferta, unidades federativas, macrorregião, dependência administrativa, localização urbana ou rural, características identificadoras [autoidentificação de cor/raça e gênero].

Conforme aponta o Inep (2020), a Meta 11 está centrada em triplicar o número de matrículas da EPTNM até o quantitativo de 4.808.838, considerando como base

do cálculo o número de matrículas em 2013 que embasaram a aprovação do PNE em 2014, ou seja, 1.602.946 matrículas, sendo necessária uma expansão total de 3.205.892 matrículas para alcançar a meta proposta.

O Gráfico 2 representa a série histórica do indicador 11A entre 2013 e 2019.



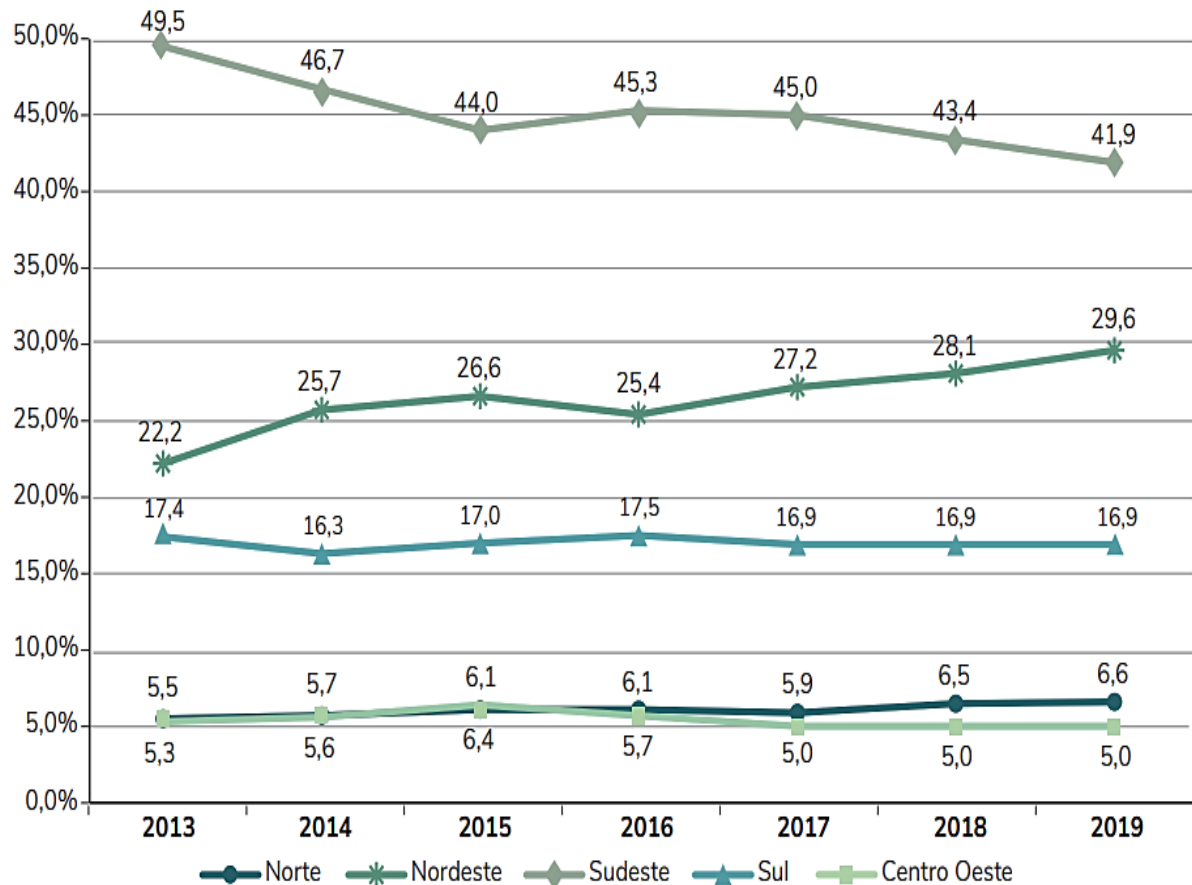
Fonte: Inep (2020, p. 242).

A partir do gráfico, observa-se que entre 2013 e 2019 o pico de crescimento da oferta de EPTNM ocorreu em 2014, com crescimento de 17,7% [1.886.167] em relação ao total consolidado de 2013, perspectiva que não se manteve no biênio subsequente [2015 e 2016], que apresentou com um recuo total de -5,9% no crescimento de matrículas. Ainda no período entre 2013 e 2019, os anos de 2017, 2018 e 2019 somaram um crescimento de 5,6% no total de matrículas.

Conforme apontado pelo Inep (2020), essa série demonstrou um aumento total de apenas 8,5% da oferta de matrículas da EPTNM em relação à meta, ou seja, 272.028 matrículas totais entre 2013 e 2019. Para o Inep (2020), o crescimento obtido nesse período é equivalente a apenas 7,7% do ritmo de crescimento anual que seria necessário alcançar plenamente a meta.

O Inep apresenta ainda uma série histórica referente ao indicador 11A em relação ao percentual de vagas da EPNTM por região do Brasil, entre 2013 e 2019, demonstrada no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Percentual de matrículas em EPTNM por região do Brasil [2013-2019]

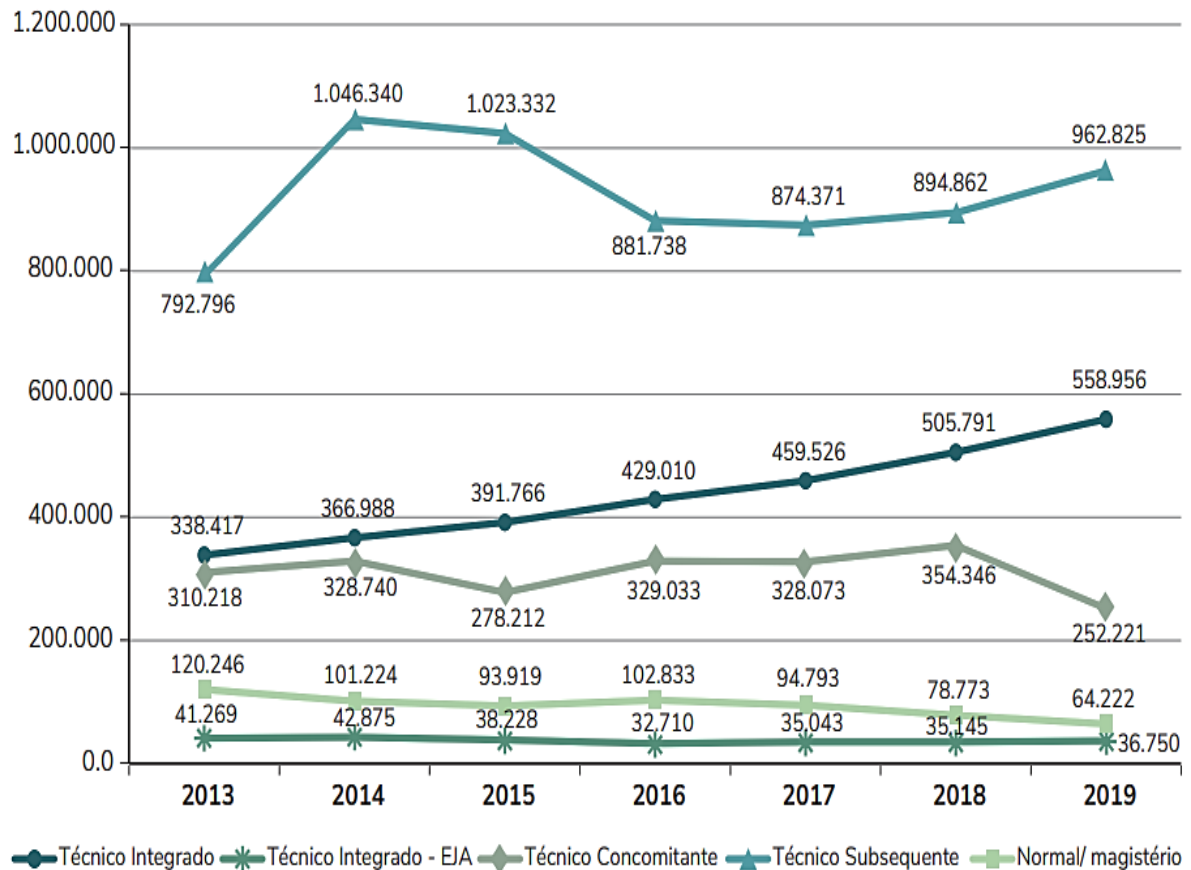


Fonte: Inep (2020, p. 243).

Nota-se pelos dados do Gráfico 3 que, entre 2013 e 2019, a região Sudeste apresentou os maiores percentuais de acúmulo de oferta de EPTNM, ainda que decrescentes ao longo da série histórica. Em contrapartida, no mesmo período, a região Nordeste foi a que apresentou o crescimento mais estável e significativo, seguida da região Norte. Observa-se que no período analisado, as regiões Sul e Centro-Oeste tiveram um crescimento pouco expressivo e regular. O Inep (2020) aponta que há uma tendência a ser observada no cruzamento dos dados dos gráficos 2 e 3: a expansão da oferta na região Nordeste e uma retração na região Sudeste entre 2013 e 2019, sentido oposto ao previsto pelo PNE.

Quanto ao tipo de oferta, o Gráfico 4 demonstra a evolução entre 2013 e 2019.

Gráfico 4 - Distribuição das matrículas de EPTNM por tipo de oferta [2013-2019]



Fonte: Inep (2020, p. 246).

Observa-se no Gráfico 4 que entre 2013 e 2019 houve uma alta tendência de crescimento da oferta de matrículas de cursos técnicos integrados, correspondendo a 65,2%, seguido de um moderado crescimento de 21,4% dos cursos técnicos subsequentes. Contrapondo esse cenário, entre 2013 e 2019 houve uma expressiva redução nas matrículas de cursos do tipo normal/magistério, correspondente a -46,6%, seguido de uma queda de -18,7% nos cursos técnicos concomitantes e, por fim, de -11% na oferta de cursos técnicos integrados à EJA.

A Tabela 1 apresenta a desagregação da distribuição de matrículas de EPTNM por dependência administrativa no Brasil, ou seja, por tipo de sistema de ensino, entre 2013 e 2019.

Tabela 1 - Distribuição de matrículas de EPTNM por dependência administrativa [2013-2019]

Dependência administrativa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Varição (%) 2013-2019
Federal	241.473	249.606	325.097	342.459	347.813	363.022	355.315	47,1%
Estadual	621.819	629.226	622.423	660.982	678.223	724.953	724.775	16,6%
Municipal	37.227	34.866	29.984	30.023	29.727	28.494	26.466	-28,9%
Privada	702.427	972.469	847.953	741.860	736.043	752.448	768.418	9,4%
Total	1.602.946	1.886.167	1.825.457	1.775.324	1.791.806	1.868.917	1.874.974	17,0%

Fonte: Inep (2020, p. 247).

A Tabela 1 demonstra que entre 2013 e 2019, houve um decréscimo nas matrículas das redes municipais em 2019, correspondente a -7,12%, seguido da Rede Federal, com -2,1%. Nas redes estaduais, no mesmo ano do período considerado, os percentuais permaneceram constantes e houve uma pequena recuperação nas redes privadas, que somaram 2,1%. Considerando a série histórica, a Rede Federal foi a que obteve maior crescimento significativo entre 2013 e 2019, contabilizando 47,1% de acréscimo nas matrículas, seguida das redes estaduais com 16,6% e das redes privadas, com 9,4%. Em contrapartida, as redes municipais experienciaram entre 2013 e 2019 um decréscimo preocupante de -28,9% no quantitativo de matrículas.

Considerando os dados de 2013 a 2019, o Inep (2020) demonstra que a oferta de EPTNM das redes públicas federal, estadual e municipal representam 59% do quantitativo total de matrículas do país, sendo a rede privada responsável pelos 41% restantes. Ainda é referenciado que no período analisado, somente no ano de 2014 as instituições privadas somaram 51,6% das matrículas totais, superando aquelas das redes públicas e, além disso, é notável a evolução da Rede Federal, que teve um crescimento de 13,2% para 19% da oferta entre 2013 e 2019.

O Inep (2020) ainda destaca uma ressalva em relação à análise da desagregação por dependência administrativa em relação ao tipo de curso, pois nesse aspecto, ainda que a Rede Federal tenha tido um crescimento expressivo entre 2013

e 2019, ao se observar a desagregação por tipo de curso, nota-se que ao passo em que houve um crescimento de 74,5% na oferta de cursos técnico integrados, houve um decréscimo expressivo de -24,3% na oferta de cursos técnicos integrados à EJA e de -15,3% da oferta de cursos concomitantes. Quanto aos cursos técnicos subsequentes, o Inep (2020) ressalta que mesmo com aparente curva de crescimento de 41,8% entre 2013 e 2019, há um declínio considerável de -25%, observado a partir de 2015.

Os dados referentes às redes estaduais, municipais e particulares não serão comentados de maneira específica, mas conforme destaca o documento consultado, há uma nítida diferenciação dos públicos em relação à oferta de cursos, estando as redes públicas voltadas à oferta de cursos para estudantes ingressantes ou já matriculados no ensino médio e as redes privadas voltadas aos egressos do ensino médio já inseridos, ou em processo de inserção, ou reinserção, no mercado de trabalho.

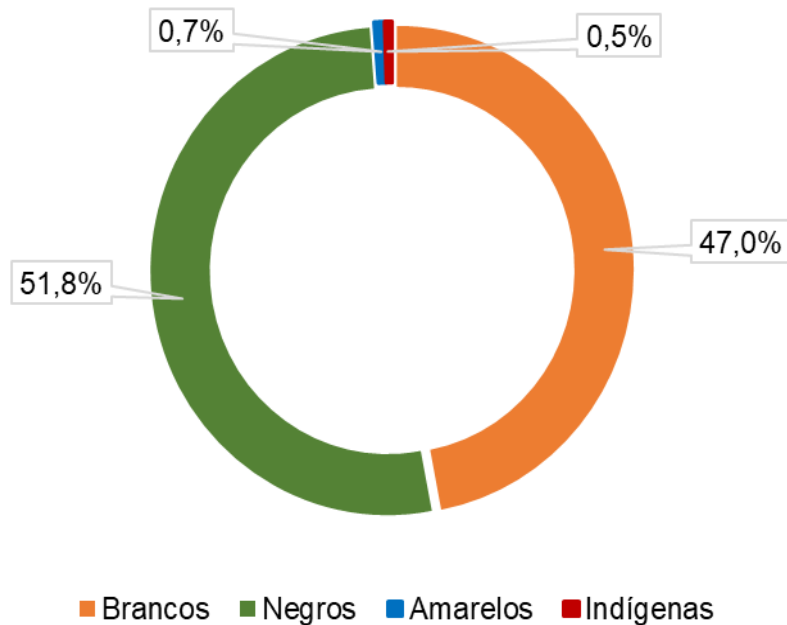
Referente à localização dos espaços de oferta, o Inep (2020) aponta entre 2013 e 2019, 94,9% da oferta de cursos ocorreu na área urbana. Observa-se, com isso, uma baixa articulação entre EPTNM e Educação do Campo e Étnico-Racial [povos indígenas, quilombolas e ciganos], considerando que essas ofertas ocorrem principalmente nas áreas fora do perímetro urbano.

Um fato relevante verificado na análise do Inep (2020), é que no período entre 2013 e 2019, houve um avanço considerável do ingresso de estudantes do gênero feminino, correspondendo a 56,9% do total de matriculados, computando uma distância de 13,8 pontos percentuais em relação aos matriculados do gênero masculino. Esse fato merece destaque, considerando que historicamente a EPTNM, conforme observado no início deste capítulo, esteve intrinsecamente ligada aos processos de educação profissional no âmbito militar e fabril, ambientes que concentravam majoritariamente um público masculino. Esses dados demonstram como as dimensões educação e trabalho tem sofrido um processo gradativo de integração das mulheres, que eram – e possivelmente continuam sendo – a maioria da população brasileira, conforme dados da população residente por sexo entre 1970 e 2010, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Quanto ao ingresso em relação à autodeclaração de cor/raça, o Inep (2020) aponta entre 2013 e 2019, nota-se um redução considerável do número de estudantes que não declaravam essa característica a partir de 2015, se estabilizando em 2018

em cerca de 32,6%. O Gráfico 5 demonstra a distribuição do percentual de matrículas de EPTNM no Brasil por raça/cor, entre 2013 e 2019.

Gráfico 5 - Distribuição do percentual de matrículas de EPTNM no Brasil por raça/cor [2013-2019]

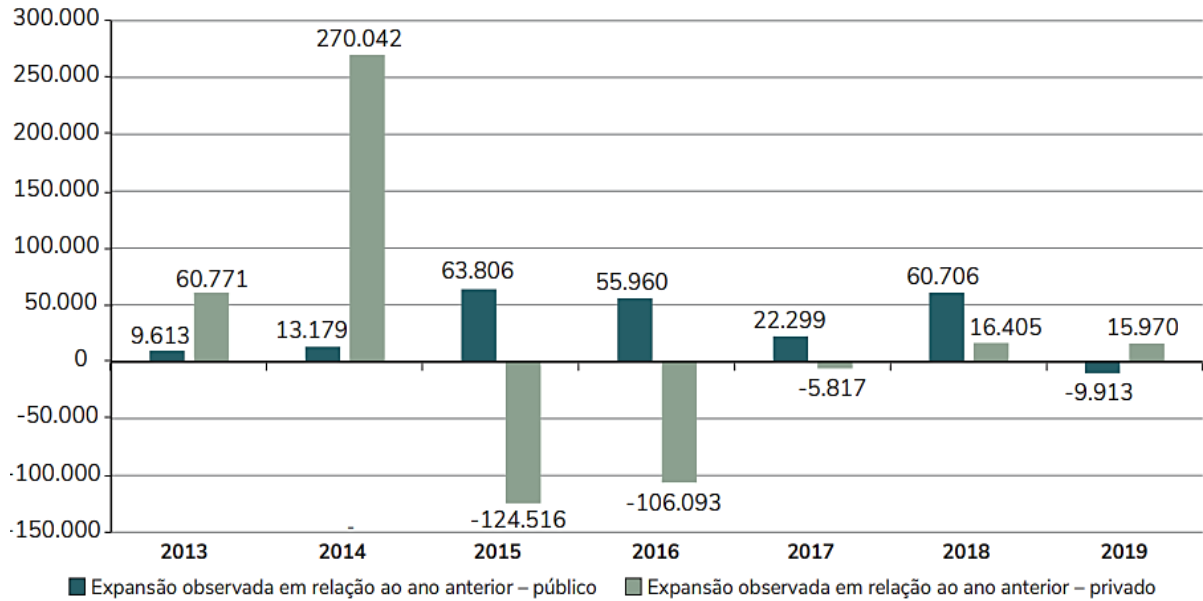


Fonte: O autor, a partir de dados do Inep (2020, p. 252).

Considerando que a maior parcela das matrículas da EPTNM são das redes públicas, possivelmente essa distribuição do percentual de matrículas por cor/raça tenha se moldado ao longo do período entre 2013 e 2019, a partir do processo gradativo de equalização do ingresso em cursos de instituições públicas por estudantes que integram minorias historicamente segregadas, considerando o que estabelece a Lei nº 12.711/2012, que trata das cotas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como para pessoas com deficiência, observando ainda critérios como origem escolar e renda familiar *per capita*.

Analisando os dados correspondentes ao indicador 11B entre 2013 e 2019, que trata da expansão da EPTNM a partir das instituições públicas, observa-se que o segmento público colaborou com um total de 75,7% [206.037 matrículas] para a expansão total de matrículas. O Inep (2020) assinala que esse fenômeno pode ser explicado pelas curvas contrárias de crescimento no período de 2013 a 2019 para o setor público e o privado, movimento representado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Expansão das matrículas de EPTNM nos setores público e privado [2013-2019]

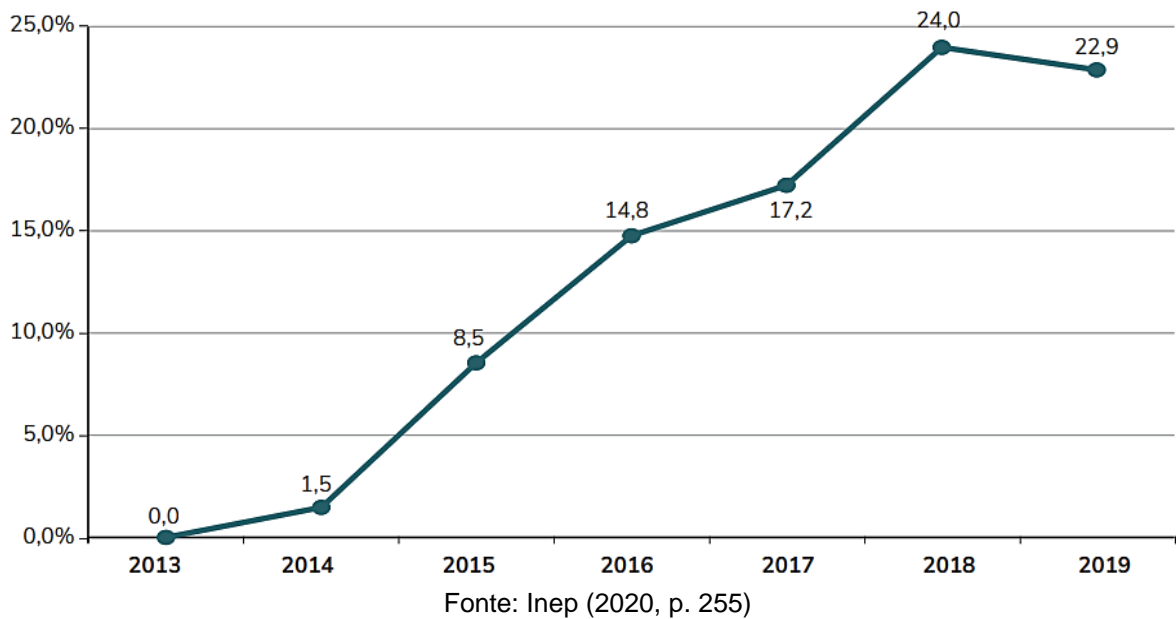


Fonte: Inep (2020, p. 254)

Um fato relevante apontado pelo Inep (2020), é que entre 2013 e 2019, observa-se que o setor público apresentou uma queda considerável de -116,3% na taxa de crescimento de matrículas em 2019 em relação a 2018, ano em que o setor havia alcançado uma taxa de crescimento de 172,2% em relação a 2017, ano em que a taxa representou -60,2% de crescimento. Entre 2013 e 2019, nota-se que o setor privado alcançou um pico de 334,36% na taxa de crescimento do número de matrículas em 2014, mas nos anos subsequentes, a taxa de crescimento teve uma queda muito expressiva, o que a manteve negativa de 2015 a 2019.

Complementando os dados do indicador 11B, o indicador 11C apresenta o monitoramento exclusivo do segmento público na expansão do número de matrículas da EPTNM entre 2013 e 2019. O Gráfico 7 representa a expansão acumulada no quantitativo de matrículas de EPTNM no setor público, considerando como linha base o ano de 2013.

Gráfico 7 - Expansão acumulada de matrículas de EPTNM no setor público em relação a 2013 [2013-2019]



O Inep (2020) demonstra que, no período analisado, a curva de crescimento do número de matrículas do segmento público é ascendente e expressiva, começando com 1,5 pontos percentuais [p.p.] em 2014 em relação a 2013, chegando a expressivos 6,8 p.p. [24%] em 2018, com uma ligeira baixa em 2019, correspondente a -1,1 p.p. [22,9%].

Observa-se pelo exposto o quão complexo é acompanhar a EPTNM por meio de indicadores educacionais, considerando os diferentes sistemas de ensino, número de estudantes e sistemas de coleta. Por exemplo, dentre as 13 principais conclusões do Inep para a Meta 11 e seus indicadores, destacam-se a conclusões 5 e 6, que apontam a evolução da Rede Federal como uma das mais expressivas, comparativamente em relação às demais redes dos distintos sistemas de ensino.

Observa-se que não há um cruzamento de dados com a Plataforma Nilo Peçanha, que coleta dados especificamente da Rede Federal desde 2017, tema que será abordado no subitem 7.2.2. Possivelmente, esse cruzamento de dados não foi possível pelo fato de não haver uma estratégia específica para a Rede Federal, o que leva conseqüentemente à desnecessariedade de se formular indicadores específicos.

Espera-se que, frente aos indicadores desse PNE, a Rede Federal receba uma maior atenção do Poder Executivo federal na formulação das propostas para o PNE 2025-2035, considerando sua expressiva contribuição na expansão das vagas de EPTNM no Brasil.

4 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: HISTÓRICO GERAL, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO

Conforme destaca o Ministério da Educação (MEC, 2019) em seu portal institucional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil deriva da criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Procópio Peçanha [de 14/06/1909 até 15/11/1910, em decorrência do falecimento de Afonso Pena, do qual era vice].

A partir da perspectiva de Moraes (2016), a leitura do inteiro teor do decreto é importante para compreender sua concepção e o momento histórico, buscando se distanciar de análises sustentadas em perspectivas equivocadas. Nesse sentido, foi realizada pesquisa no Acervo Histórico do Diário Oficial da União (DOU), parte do acervo digital da Biblioteca Machado de Assis vinculada à Imprensa Nacional, tendo sido localizada a digitalização do DOU de 26 de setembro de 1909 [domingo], onde foi publicado o Decreto nº 7.566/1909 nos Atos do Poder Executivo, p. 6675-6676 [p. 1-2]. O documento se encontra no Anexo I deste trabalho para consulta, constando também o *link* de acesso nas Referências.

Observou-se na cópia da publicação original que os objetivos fundamentais do decreto estão em seu preâmbulo:

- I. Viabilizar políticas públicas às classes trabalhadoras que garantam seu desenvolvimento social frente às desigualdades existentes na época;
- II. Garantir o acesso de jovens pobres ao preparo técnico e intelectual para que desenvolvessem bons hábitos para a vida e para o trabalho;
- III. Cumprir o papel do Estado em garantir a educação ao povo brasileiro, o que é fundamental ao desenvolvimento e à preservação do próprio Estado;

Com o olhar da época, há de se compreender o trabalho como algo dignificante, moral e socialmente importante, inclusive com atributos sagrados. Também é importante perceber que a República engatinhava seus primeiros passos e ainda havia muitos ideais efervescentes que buscavam se desenvolver em meio às ideias

conservadoras e aristocráticas que permaneceram, já que os costumes não mudam tão repentinamente.

A partir do olhar atual e cientificamente crítico, observa-se uma intenção muitíssimo semelhante à ideia que norteia a atual política pública de cotas para ingresso em vagas em cursos da EPTNM e superiores de graduação: garantir a oportunidade de acesso à educação de qualidade aos jovens de grupos historicamente segregados em diversos âmbitos, viabilizando um avanço na equidade social e, conseqüentemente, melhores condições de subsistência.

Para compreender a repercussão da edição do Decreto nº 7.566/1909 e, se possível, entender quais ideias estavam envolvidas em sua concepção, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Nacional Digital do Brasil, mais especificamente na Hemeroteca Digital [arquivo de jornais, revistas e periódicos], compreendendo o recorte temporal 1900-1909, em 273 acervos [1.810.259 páginas]. Abaixo, o Quadro ilustra as palavras-chave consultadas e suas respectivas ocorrências:

Quadro 3 - Ocorrência de palavras-chave relacionadas à EPTNM na Hemeroteca

Palavras-chave	Quantidade de Ocorrências	Quantidade de Acervos
Aprendizes artífices	359	22
Decreto 7566	6	3
Ensino profissional	2360	24
Ensino profissional tecnico	26	11
Ensino tecnico	254	29
Escola de Aprendizes Artífices	89	12

Fonte: O autor (2021).

Vale destacar que não foi possível acessar, analisar e catalogar todas as referências, considerando que somam mais de 3000 ao todo. Contudo, alguns dos acervos foram consultados, tendo algumas ocorrências sido coletadas por sua pertinência.

Na página a seguir serão apresentados cinco excertos de textos contemporâneos ao Decreto nº 7.566/1909, que colaboram no entendimento da gênese do ato normativo, mostrando as diferentes ideias em relação à implementação das Escolas de Aprendizes Artífices, além da relevância da educação profissional técnica e as expectativas a respeito de sua oferta pública aos brasileiros com poucas condições de acesso ao ensino escolar regular.

Figura 1 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 29/10/1907

1098

ANNAES DA CAMARA

O SR. VIRGILIO DE LEMOS — Ora, Sr. Presidente, é sob a inspiração dessas idéas que eu quero fazer a apreciação do projecto da reforma do ensino, que eu pretendo. Preciso declarar desde já a esta Camara que não nutro contra o projecto má vontade ou provenção de especie alguma. Reputo-o um ensaio, um mero *projecto* de reforma, e como tal susceptível de receber modificações que o habilitem, quando convertido em lei, a preencher os fins a que se destina. Com o maior prazer declaro ainda que tambem não nutro indisposição alguma contra a illustrada Commissão que o elaborou. Julgo-a, pelo contrario, em sua totalidade e em cada um dos dignos membros que a compõem muito merecedora do nosso respeito e do nosso acatamento (*apoiados geraes*). No entanto, com a mesma sinceridade com que acabo de externar-me relativamente a seus meritos, preciso dizer que não posso absolutamente aceitar na íntegra o plano de reforma que ella traçou e que se acha prefixado neste projecto. Eu reclamo para mim uma liberdade ampla de critica e de collaboração; e, si porventura, fosse obrigado a aceitar um molde já feito, preferiria adoptar o plano traçado na exposição de motivos do Sr. Ministro do Interior a aceitar na íntegra o plano estabelecido no projecto da illustrada commissão. (*Apartes.*)

UM SR. DEPUTADO — O projecto não é a reprodução das idéas contidas na exposição de motivos do Dr. Tavares de Lyra? (*Trocam-se varios apartes.*)

O SR. VIRGILIO DE LEMOS—Não ha negar que entre o projecto e a exposição de motivos ha muitos pontos de contacto, direi mesmo que o primeiro foi vasado nos moldes da segunda. Mas, si, em certos topicos, elle a reproduz com fidelidade, dando ás idéas do Ministro a feição de lei, em muitos outros; innovou, e, permitam-me a franqueza, innovou para peor. (*Trocam-se varios apartes.*)

Eu penso, senhores, que tanto o projecto da Commissão, como a exposição de motivos do Ministro incorrem no defeito de não cogitar de um plano completo, de um plano integral de reorganização do nosso ensino publico. É bem verdade que elles cogitam da reforma da instrucção primaria, da instrucção secundaria e da instrucção superior. Fazem-no, porém, de maneira incompleta, porque, além de commetterem a falta de confundir o ensino superior com o ensino professional, deixando aquelle sem provimento algum no mecanismo systematico da educação nacional, como opportunamente mostrarei, não souberam ou não quiseram dar uma organização definitiva e completa a cada um dos ramos do ensino de que se occuparam, deixando-os desprovidos de orgãos e aparelhos que lhes são integrantes, e sem os quaes permanecem desfalcados, sem laços de relações reciprocas, o que os levará a funcionar imperfeitamente.

Fonte: Brasil. Câmara dos Deputados (1907, p. 1098).

1170

ANNAES DA CAMARA

estudos que reputa necessario a uma boa organização do ensino juridico no paiz. Diz o orador que é indispensavel ou extinguir-se o ensino da philosophia do direito ou collocal-o no ultimo anno do curso juridico. Entre outras modificações que pede para a actual organização do estudo da jurisprudencia, propugna o ensino da sciencia politica comparada, devendo ser feito no espirito do bello trabalho de John Burges nos Estados Unidos e de Posadas na Hespanha. Este estudo deve ter como espirito organizador o methodo comparativo, versando sobre as constituições do Brazil, da França e dos Estados Unidos, da Allemanha e da Inglaterra.

Discute a questão do provimento das cadeiras e se manifesta em favor dos provimentos por meio de titulos, reservando o exame de provas para certos e determinados casos.

O SR. PRESIDENTE adverte de novo o orador que a meia hora de prorogação esta finda.

O SR. VIRGILIO DE LEMOS pede mais meia hora para concluir o seu discurso.

Consultada a Casa, é concedida a prorogação.

O Sr. Virgilio de Lemos (*continuando*)— Defende o direito dos actuaes lentes substitutos e passando a outra ordem de considerações, analisa no projecto a parte roferente ao serviço de fiscalização do ensino. Em seguida trata da formação da Junta Administrativa do Ensino, apresentando algumas alterações no plano do projecto. Pensa o orador que o projecto devia ter um capitulo com a denominação de— *Disposições geraes*— onde fossem consignadas certas medidas indispensaveis que não encontram logar apropriado no corpo do mesmo. Neste capitulo queria elle que entre outras medidas se habilitasse o Governo a subvencionar, não o ensino primario, mas certos institutos de ensino profissional e tecnico, como os chamados Lyceo de Artes e Officios e as Academias de Bellas Artes, bem como a institutos de ensino secundario que restaurassem nos principaes centros populosos do Brazil, situados nas zonas internas dos Estados, o antigo ensino de humanidades pela qual se apurava a capacidade intellectual da mocidade.

Terminou o orador o seu discurso fazendo um appello á Camara para que esta, pondo á margem vaidades offendidas e questiunculas de character pessoal, empregue seus esforços, os bons estimulos do seu patriotismo, no sentido da elaboração de uma lei de ensino publico que, corrigindo os erros accumulados, abra horizontes novos á intelligencia nacional. (*Muito bem ! Muito bem ! Bravos ! O orador é vivamente felicitado por todos os seus collegas presentes.*)

Figura 3 – Edição de 26/09/1909 do jornal A Imprensa

Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio

Requerimentos despachados:

Silvestre Raus—Apresente a carta patente, a fim de ser feita na mesma o competente registro.

Julio Lima & C.—Deferido.

Albert Edward Humphries—Sendo indispensavel, na especie, o exame prévio, não pode ser attendido.

Hypolito de Oliveira, Perce William Cook, Edison Piercy Brady e outro, International Specialties Company, Carlos da Silva Rocha, Aktielolaget Elektrometall, Roberto Peixoto de Abreu e Lima, William Affonso Canini, United Shoc Machiney Company of South America, pedindo privilegio para sua invenção—Compareçam na 1.^a sessão desta directoria, a fim de receberem guias para pagamento do sello e da primeira annuidade.

O «Diario Official» deve publicar hoje, o **decreto n. 7.566**, creando nas capitães dos Estados da Republica, escolas de aprendizes artifices para o ensino profissional primario e gratuito.

SESSÃO EM 17 DE NOVEMBRO DE 1909

45

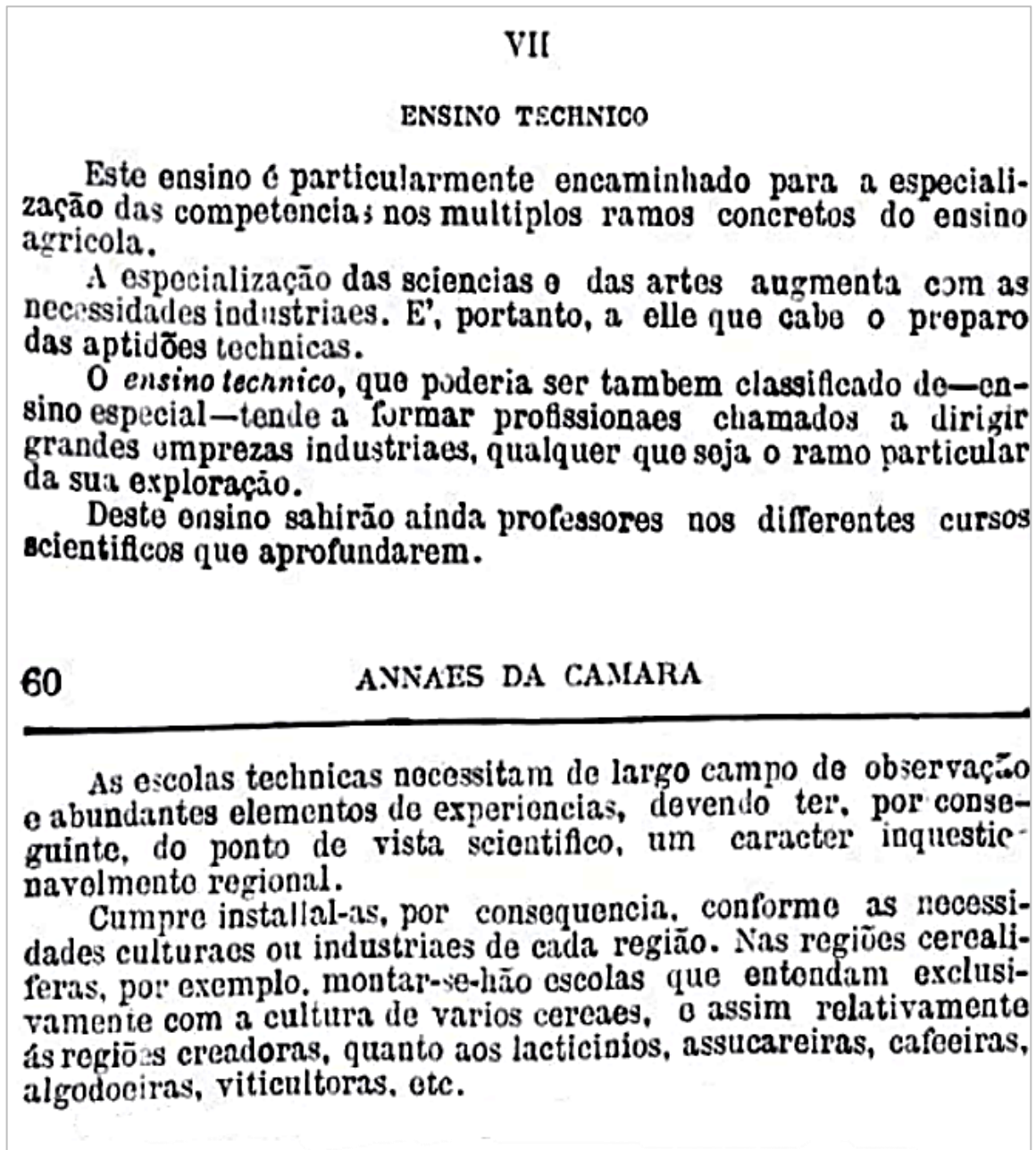
Em 1907, ao tomarmos parte na discussão do projecto de reforma de ensino, diziamos :

« O principio do ensino profissional será proclamado ; corporifiquemol-o.

« Antes de mais nada comecemos por combater o preconceito. Continuamos intoxicados por prejuizos esdruxulos, accumulados durante mais de meio seculo de regimen imperial. Todos os oradores precedentes combateram a doutorice, os programmas theoreticos, nebulosos, encyclopedicos, que divorciam da vida contemporanea os nossos rapazes, constituindo gerações completamente inutilizadas para a livre concorrência das aptidões, na vida moderna.

« Pois bem, façamos guerra á doutorice. formemos homens uteis, homens praticos, capazes de trabalhar, produzir, crear. O formalismo verbal é o mal que nos delinha e solapa. Verdade é que abolimos a hierarchia das castas, mas como que ainda entre nós as profissões manuaes deprimem, amesquinham, desdoíram e aviltam. Ha familias para quem o ensino tecnico é uma degradação. As mãis só geram filhos para as funções liberaes, para o luzido exercicio das lettras, da sciencia e da politica, para a concorrência do funcionalismo, para o quadro enorme e pavoroso desse proletariado intellectual, dessa legião de cavalleiros da má ventura, eternamente inconsolaveis, tão sombriamente descripto pelo verbo empolgante do fluente orador mineiro, membro da illustro Commissão de Instrucção Publica.

« Somos dominados pela tyrannia de uma paixão absorvente: —o litteratismo—de sorte que nos apregoamos a terra feraz dos philosophos, dos poetas, dos jornalistas, dos prosadores, dos grammaticos, dos juriconsultos, de todas as celebridades enfim, quando muitos dos representantes dessa inenarravel elite de cogumelos mal sahiram da escola conhecendo os prolegomenos do abc. Como si o Brazil não necessitasse tanto de philosophos, grammaticos, oradores, poetas e jurisperitos, como de pintores, ferreiros, tecelões, electricistas, marceneiros, typographos e alvencis. (Muito bem.)

Figura 5 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 17/11/1909³

Fonte: Brasil. Câmara dos Deputados (1909, p. 59-60).

³ Excerto da votação do Projeto nº 306/1909, que trata da instituição do ensino nacional agrícola e veterinário, abordando em seu escopo a importância da educação profissional técnica.

Figura 6 - Sessão da Câmara dos Deputados federal de 29/12/1909

O SR. ALCINDO GUANABARA — Ao activo dos serviços que a nação fica a dever ao Presidente da Republica, cumpre levar a instalação do Ministerio da Agricultura. (Apoiados geraes).

676

ANNAES DA CAMARA

O SR. EDUARDO SOCRATES—Principalmente a criação da tal escola de aprendizes artifices, deixando á margem o ensino agricola.

O SR. ALCINDO GUANABARA—O Ministerio não é sómente da Agricultura: é o Ministerio da Agricultura, Commercio e Industria.

O SR. EDUARDO SOCRATES—Sobretudo, da agricultura.

O SR. ALCINDO GUANABARA—Sobretudo, é o ministerio promotor do trabalho; é o ministerio fomentador da actividade nacional; é o ministerio creador e impulsionador da riqueza publica, bem synthetizado nestas expressões: agricultura, commercio e industria. Naturalmente, não se pôde exigir que, apenas creado, elle desempenhe desde logo essa função complexa, vasta, multiplice e multiforme, que caracteriza a acção do departamento identico, nos Estados Unidos, onde devemos procurar o exemplo e o modelo. Mas as linhas em que vae sendo vasada a organização dos serviços do Ministerio da Agricultura, bastam já para assignalar a orientação feliz do Sr. Presidente da Republica. Um dos traços desta orientação, de maior relevo, e que mais justo applauso provoca, é exactamente este que o nobre Deputado por Goyaz acaba de condemnar: é a criação, em todas as capitales dos Estados, de escolas de aprendizes artifices.

O SR. EDUARDO SOCRATES—Decreto que já foi modificado. V. Ex. sabe que, neste particular, a orientação de hoje não é a mesma de hontem.

O SR. ALCINDO GUANABARA—Foi modificado para melhor; foi modificado para ampliar o pensamento primitivo; em vez de se instituir tal escola só nas capitales dos Estados, estabeleceu-se que ellas serão fundadas tambem nos municipios importantes, cujas municipalidades queiram concorrer com casas para ellas.

O SR. EDUARDO SOCRATES—Já vê que a orientação a principio não era segura. V. Ex. o está accentuando agora.

O SR. ALCINDO GUANABARA—Perdoe-me V. Ex.

Do facto de se ter ampliado o pensamento então restricto, as capitales para os municipios, não decorre de modo algum que a orientação que determinou o primeiro acto tenha mudado: é essa inteiramente outra. Ao contrario...

O SR. EDUARDO SOCRATES — A orientação não é a mesma. A principio era restricta; agora quer ampliar.

O SR. ALCINDO GUANABARA — Ao lado das escolas de aprendizes artifices, que tendem a tornar habil e puro o trabalho, capaz de ganhar a subsistencia proficuamente, essa massa enorme de crianças desamparadas, que por ahí andam, ao lado dessas creações, já estabeleceu o Ministerio da Agricultura o serviço de defeza e inspecção agricola, em moldes praticos, naquelles moldes que são verdadeiramente uteis e que consistem em levar o ensinamento moderno ao proprio lavrador, fornecendo-lhe, com o pessoal, o material, com a lição, o exemplo, com o professor, o arado.

Na sequência de excertos são apresentados, principalmente, fragmentos de textos dos Anais da Câmara dos Deputados federal de 1907 e de 1909. É nítido pelas discussões que o Decreto nº 7.566/1909 foi gestado a partir do ideário republicano e, inclusive, é notório como as definições de ensino profissional técnico da época são bem fundamentadas e justificadas, pareadas às necessidades de um país que começava a galgar seus primeiros passos rumo a uma industrialização – e de um processo de desvinculação dos vestígios do império.

Observa-se também que, as Escolas de Aprendizes Artífices representaram muito mais que uma política educacional, sendo também o alicerce para um novo projeto de economia, buscando levar um país essencialmente agrícola e recém liberto de uma realidade escravocrata e imperialista para o patamar dos países em desenvolvimento industrial. Não é estranho verificar que é um projeto visto com olhares polarizados: de um lado, apoiadores do novo, da modernização e, do outro, os desconfiados, até um tanto pessimistas, apoiadores do tradicionalismo das coisas.

Contudo, conforme se registra na história, a partir de 1937, com a transformação dos liceus em escolas industriais e técnicas, ocorre uma ênfase no processo de formação de trabalhadores em função da necessidade e também como parte do movimento da “Revolução da Burguesia Brasileira”, onde se instaura o modo de produção capitalista em sua essência e, por conseguinte, o processo de industrialização, como destacado por Ramos (2014). É válido destacar que, a partir das ideias de Saviani (2014), entre 1932 e 1969, ocorre o que ele denomina de 3º Período das Ideias Pedagógicas, marcado pela pedagogia nova ou escolanovismo, que deriva das discussões e mudanças do período anterior.

Em 1959, as escolas industriais e técnicas são instituídas como autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais (Etef). No ano de 1978, foi publicada a Lei nº 6.545, de 30 de junho, transformando as Etef do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), movimento que alcançou as demais Etef a partir de 1994, com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Sinet), integrado à Rede Federal e por redes congêneres estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Um fato importante ocorreu em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro; denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde dedicou-se o Capítulo III, Título VI, à educação profissional; tendo o referido capítulo sido renomeado pela Lei nº 11.741/2008 para “Da Educação

Profissional e Tecnológica”, que também passa a incluir a seção IV-A no Capítulo II, cujo teor trata especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Complementarmente, entre os anos de 1998 a 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB); além disso, nesse período, também por intermédio de resolução do CNE e decisão do Conselho Pleno, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Em 2008, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, disciplinando a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), que abrange tanto a rede pública quanto privada de EPTNM.

No dia 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [Rede Federal], criando também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A Rede Federal compreende: os IF; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR); o Cefet do Rio de Janeiro – “Celso Suckow da Fonseca”; o Cefet de Minas Gerais; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; o Colégio Pedro II (CPIL). Destaca-se que a Rede Federal integra o Sistema Federal de Ensino (SFE), conforme disposto no art. 2º, incisos I e III, do Decreto nº 9.235/2017, que atualmente regulamenta o art. 16 da LDBEN.

Conforme o art. 1º, Parágrafo único, da Lei nº 11.892/2008; os IF, a UFTPR, os Cefet e o CPIL, possuem “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Quanto à natureza educacional, a mesma lei em seu art. 2º determina que:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008, p. 1)

Ressalta-se que a UTFPR é uma universidade especializada e regida pela Lei nº 11.184/2005, conforme descrito no art. 3º da lei de instituição da Rede Federal. Em relação ao CPII, a mesma lei estabelece no art. 4º e em seu Parágrafo único que essa instituição é especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas, equiparada estruturalmente aos IF. Destaca-se que o CPII oferta, no âmbito da educação básica, além da EPTNM na forma integrada ao ensino médio, as modalidades propedêuticas do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio de três séries.

Os artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008 deixam clara a natureza singular dessas instituições, tanto administrativa quanto educacionalmente. Menino (2014) explica que tendo a maioria dos IF absorvido a estrutura dos Cefet e, ao mesmo tempo, estes tendo sido integrados ao Sistema Federal de Ensino Superior anteriormente pelos Decretos nº 5.224 e nº 5.225 de 2014, são instituições com autonomia pedagógica, mas com limitações na autonomia orçamentária.

Observa-se a plausibilidade da constatação de Menino (2014), a partir do fato de os Institutos Federais não deterem poder decisório suficiente para impedir alterações orçamentárias, quando da mudança de interesses políticos ou de instabilidade econômica no país, o que impacta diretamente em sua manutenção e expansão. Nesse aspecto, portanto, apesar de serem importantes instrumentos da efetivação de uma política pública, todavia são instituições que vivenciam dificuldades advindas de percepções de mundo que nem sempre compreendem a educação enquanto investimentos, mas sim como gastos.

No aspecto educacional, especifica-se na construção textual da lei uma demarcação de que, inicialmente, os IF se constituem como instituições de educação superior, equiparadas às Universidades Federais que, conforme já destacado por Menino (2014), se deve à natureza adquirida dos Cefet. Ainda segundo o autor, com a edição do Decreto nº 5.154/2004, revogou-se a separação dicotômica entre educação profissional e propedêutica, viabilizando a oferta de educação básica de nível médio integrada à educação profissional.

A esse respeito, Moraes (2016) aponta na conclusão de sua tese que essa nova formatação não nasceu livre de tensões, já que sua organização singular traria em si uma disputa identitária, onde o autor propõe duas estruturas analíticas ou duas forças antagônicas: a “identidade de escola técnica” *versus* a “vontade de universidade” (MORAES, 2016, p. 334). Segundo Moraes (2016), essa “crise de identidade” teria

despontado, institucionalmente, a partir da criação dos primeiros Cefet na segunda metade da década de 1970. Essa situação derivaria do estigma da formação técnica desprezada ao longo do tempo em detrimento de uma formação no bacharelado e, conseqüentemente, da conquista de um *status* de “doutor”.

Moraes (2016) aponta que o ápice da tensão teria ocorrido não com a edição da Lei nº 11.892/2008, mas sim com a transformação do Cefet do Paraná na UTFPR em 2005, o que o autor indica como o ponto de partida que desencadeou todo o processo de transição que culminou na criação dos Institutos Federais em 2008.

Considerando essa ideia, pode ser possível conjecturar os motivos que embasam o art. 8º da Lei nº 11.892/2008, que dispõe que em cada exercício devam ser garantidas, no mínimo, de 50% das vagas dos IF para atender ao disposto no inciso I, art. 7º, referente à EPTNM, prioritariamente, na forma de cursos integrados [técnico e ensino médio], para concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ou seja, ao menos metade dos usuários dos serviços educacionais prestados pelos IF são da EPTNM, podendo inclusive ultrapassar esse quantitativo, a depender do planejamento de cada instituição. Essa questão gera o questionamento sobre, até que ponto, esse dispositivo poderia ser uma estratégia política para garantir que a “a vontade de universidade” tivesse um limitador, evitando um possível distanciamento irreversível dos princípios históricos da fundação da Rede Federal.

Assim, finaliza-se esse breve resgate a respeito do histórico da Rede Federal e alguns aspectos fundamentais a respeito dos IF, que se complementam as informações do Capítulo 3. A seguir, são apresentados os aspectos quanto à estruturação organizacional dos Institutos Federais.

4.1 Estruturação organizacional dos IF

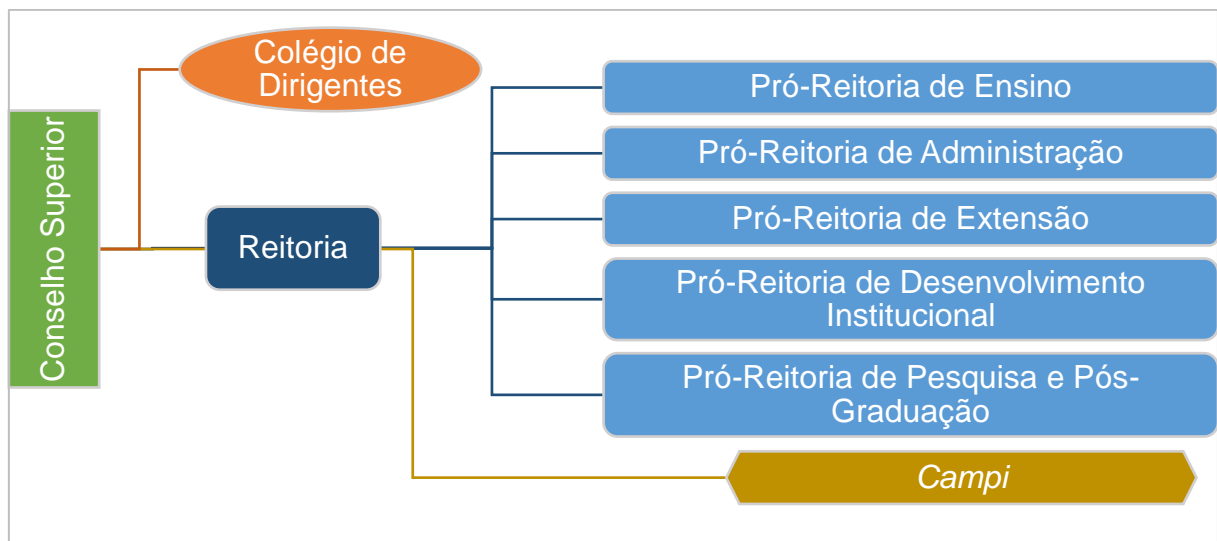
Passando à estrutura organizacional dos IF, seu formato está estabelecido nos artigos 9º a 13 da sua lei de criação. Essa mesma estrutura foi atribuída por equiparação ao Colégio Pedro II nos artigos 13-A e 13-B, incluídos pela Lei nº 12.677/2012.

A Seção IV da Lei nº 11.982/2008, denominada “Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais”, estabelece que os IF e, por equiparação o CPII, possuem dois órgãos superiores, presididos sempre pelo reitor: o Colégio de Dirigentes (Coldir), formado pelos pró-reitores e diretores-gerais de *campi*, que possui caráter consultivo; e o Conselho Superior (Consup), formado por docentes, discentes, técnico-administrativos em educação (TAE), egressos da instituição, sociedade civil, MEC e Coldir, sendo a instância máxima da instituição, com caráter consultivo e deliberativo.

O órgão executivo central de administração dos IF e CPII é a Reitoria, com poder consultivo, deliberativo e normativo, composta por cinco pró-reitorias, que podem ser agrupadas em finalísticas – Ensino, Pesquisa e Extensão; e de apoio – Desenvolvimento Institucional e Administração. Os cargos de Reitor e Diretores-gerais são eletivos, sendo o primeiro restrito aos docentes e os demais a docentes e TAE de nível superior. Os cargos de pró-reitores são designados e restritos a servidores de nível superior de qualquer cargo. Assessores e funções das instâncias administrativas da Reitoria e dos *campi* podem ser ocupados por servidores de qualquer cargo e nível de ensino, designados por competências técnicas, conforme legislação específica, além de afinidades políticas.

Para demonstrar a estrutura hierárquica dessas instituições, foi elaborado o Organograma 1, com base na Seção IV da Lei nº 11.892/2008:

Organograma 1 – Organograma básico dos Institutos Federais



Fonte: O autor (2020), a partir de adaptação da Lei nº 11.892/2008.

Em relação ao Cefet-MG e ao Cefet-RJ, o art. 18 da 11.892/2008 aponta que essas instituições, por não estarem inseridas no reordenamento previsto no art. 5º da lei, permaneceram com a mesma organização prevista no art. 1º, § 1º, da Lei nº 6.545/1978 que transformou as Etef de Minas Gerais, do Paraná e Rio de Janeiro (Efet Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Os Cefet têm por finalidade a oferta de Educação Tecnológica, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 6.545/1978, alterado pelo art. 3º da Lei nº 8.711/1993, que também estabelece como finalidades dessas instituições:

[...]

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1993, p.1)

Portanto, ainda que os Cefet possuam uma estrutura legalmente distinta dos IF e CPIL, observa-se uma similaridade quanto às modalidades ofertadas. Porém, ressalta-se que a oferta de cursos dos Cefet está voltada, prioritariamente, para a Educação Tecnológica de nível superior, estando as ofertas de cursos da EPTNM e FIC estruturadas de forma a compor uma verticalização e expansão da oferta de Educação Tecnológica.

É necessário observar que Educação Profissional e Educação Tecnológica foram aglutinadas legalmente na redação do Capítulo III da Lei nº 9.394/1996, o que ainda gera discussões quanto ao sentido do termo, conforme apontado em citação no capítulo anterior.

No próximo subitem, serão discutidos os conceitos gerais sobre planejamento estratégico e sua relevância para a gestão dos IF.

4.2 Planejamento estratégico: conceitos e importância nos IF

A gestão organizacional compreende uma série de teorias e técnicas aplicadas ao gerenciamento de estruturas complexas, dotadas de dimensões e características muitas vezes singulares, como no caso das instituições da Rede Federal. Para Schultz (2016), ao realizar o estudo da gestão organizacional, é necessário compreender que as dimensões abordadas nas organizações se dividem em interna e externa, ou seja, a estrutura organizacional e o ambiente organizacional. O autor aponta, também, que a estrutura organizacional é formada por tecnologias, pessoas e tarefas, cujas inter-relações são afetadas pelas características do ambiente organizacional, pois essa realidade se reflete internamente nas organizações, estando compreendida sob a perspectiva sociológica da teoria das organizações e da administração.

Estabelecendo uma perspectiva similar, Maximiano (2004) exemplifica que a sociedade humana é composta por inúmeras organizações para atender às necessidades das pessoas, tais como a educação, a saúde pública, a segurança pública, o saneamento básico, a alimentação, dentre outras dimensões; muitas delas inseridas no âmbito da administração pública. Nesse contexto, compreende-se por administração pública “a atividade concreta e imediata que o Estado desenvolve para a execução dos interesses coletivos” (LOURENÇO, 2016, p. 98). Assim, imaginar qualquer serviço ou produto hoje que independa de uma organização se torna uma atividade complexa, principalmente para a gestão pública, que está firmada sobre os princípios constitucionais vigentes.

Conforme explicitado, a partir das ideias de Schultz, Maximiano e Lourenço, tem-se uma visão geral do caráter humanístico do conceito de gestão organizacional e de administração pública. Por conseguinte, conforme destaca Maximiano (2014), pode-se entender que o principal foco de uma gestão organizacional é a correta administração de recursos, que leva ao alcance dos objetivos organizacionais, interna ou externamente, o que traduz os princípios da eficiência, do planejamento e da coordenação, como referenciado por Lourenço (2016). Partindo dessa concepção, este estudo se situa na gestão, desenvolvimento e avaliação da EPTNM, enquanto política pública.

Faz-se relevante estabelecer que neste trabalho se entende EPTNM no contexto da política pública por ser sua oferta, enquanto modalidade de ensino, um meio da administração pública defender e concretizar os direitos sociais dos cidadãos que estão estabelecidos na Constituição do Brasil de 1988, conforme conceitua Queiroz (2013). E sendo parte da política pública e modalidade de ensino, a EPTNM

se insere na intersecção das esferas da educação, do trabalho e emprego, do desenvolvimento social, do desenvolvimento científico e tecnológico.

Partindo dos pressupostos relacionados, vislumbra-se a importância da gestão organizacional estratégica, que é administrar corretamente recursos para que se alcancem os objetivos estabelecidos pela administração pública para efetivar as políticas públicas, pressupondo-se a necessidade de um processo de planejamento bem estruturado. Maximiano (2004) afirma que planejar é ao mesmo tempo um processo, uma habilidade e uma atitude. A partir disso, para o autor, planejamento é sem dúvida uma das mais importantes funções gerenciais.

Para Maximiano (2004, p. 138), “o processo de planejamento é uma ferramenta para administrar as relações com o futuro”, seja ele certo ou incerto. Drodge e Cooper (2006), descrevem também que a manifestação do impacto do planejamento não ocorre apenas como uma atividade exclusiva e como produto de resultados visíveis, mas também como um conjunto de decisões, ações e comportamentos. É importante, segundo os autores, que o planejamento seja reconhecido como uma ferramenta viável no âmbito educacional, mesmo diante de cenários onde as decisões e os resultados alcançados não se alinham completamente, muitas vezes.

Portanto, a partir das ideias expostas e considerando a EPTNM como uma política pública, há de se pressupor a necessidade de se aplicar o planejamento estratégico como um dos instrumentos para sua efetivação mais adequada aos princípios legais que a constituem. Para elaborar esse planejamento são necessárias referências sólidas, tanto nos princípios legais, quanto em dados e informações que reflitam diretamente como as políticas públicas e seus serviços públicos derivados estão sendo efetivados, quais os resultados obtidos e se há lacunas na execução, seja por insuficiências ou inexistências de elementos importantes para seu efetivo cumprimento.

Considerando o que afirma a Constituição de 1988 em seu art. 1º, Parágrafo único, de que todo poder exercido pelo Estado advém dos indivíduos, que o exercem direta ou indiretamente, por meio de representantes eleitos, observa-se a garantia da participação social na gestão pública. Como se verifica, portanto, as políticas públicas educacionais também estão sujeitas à participação social que é tão necessária para que elas sejam efetivas, eficientes e eficazes e pareadas à realidade.

Assim, ao pensar na elaboração de um planejamento estratégico no âmbito de uma instituição de ensino é elemento essencial pensar com os seus usuários finalísticos e os agentes que fazem os serviços acontecerem.

No âmbito dos Institutos Federais, considerando sua equiparação legal às universidades, deve ser elaborado o plano de desenvolvimento institucional que se configura como um planejamento de médio prazo e norteia o percurso da instituição para alcançar seus objetivos, buscando um aprimoramento constante na oferta dos serviços educacionais. O subitem abaixo apresenta o conceito geral de PDI.

4.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional: definições gerais

Conforme mencionado anteriormente, um PDI é uma importante ferramenta de planejamento estratégico. Baseado em Maximiano (2017), pode-se classificar o planejamento estratégico como um processo administrativo, contínuo, organizado e sistematizado; cujo principal papel é a identificação de cenários futuros, buscando minimizar riscos por meio de tomadas de decisões mais estruturadas e, oportunamente, inovadoras.

Fundamentalmente, um PDI é norteado por diversos instrumentos legais, tendo como pilares principais: a Constituição do Brasil de 1988 [artigos 6º; 22, inc. XXIV; 23, 193, 206, inc. VI e VII] e pela Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – especialmente o art. 9º, inciso V, referente à coleta, análise e disseminação de informações sobre educação, bem como os incisos VII, VIII e IX, que tratam do regramento de autorização da oferta de educação superior, bem como de sua avaliação sistemática em âmbito nacional.

Conforme cita Mendonça (2017), Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, se configura como o marco introdutório do PDI como elemento essencial do processo de credenciamento das IES no Brasil [art. 11, §3º; art. 11-A, §3º; art. 17, inc. II, alínea *b*]. O referido documento foi revogado pelo Decreto nº 5.773/2006, tendo sido este recentemente revogado pelo Decreto nº 9.235/2017, junto de outros quatro decretos, bem como o art. 15 do Decreto nº 6.861/2009, que alterava a redação do §2º do art. 11 do Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e suas definições.

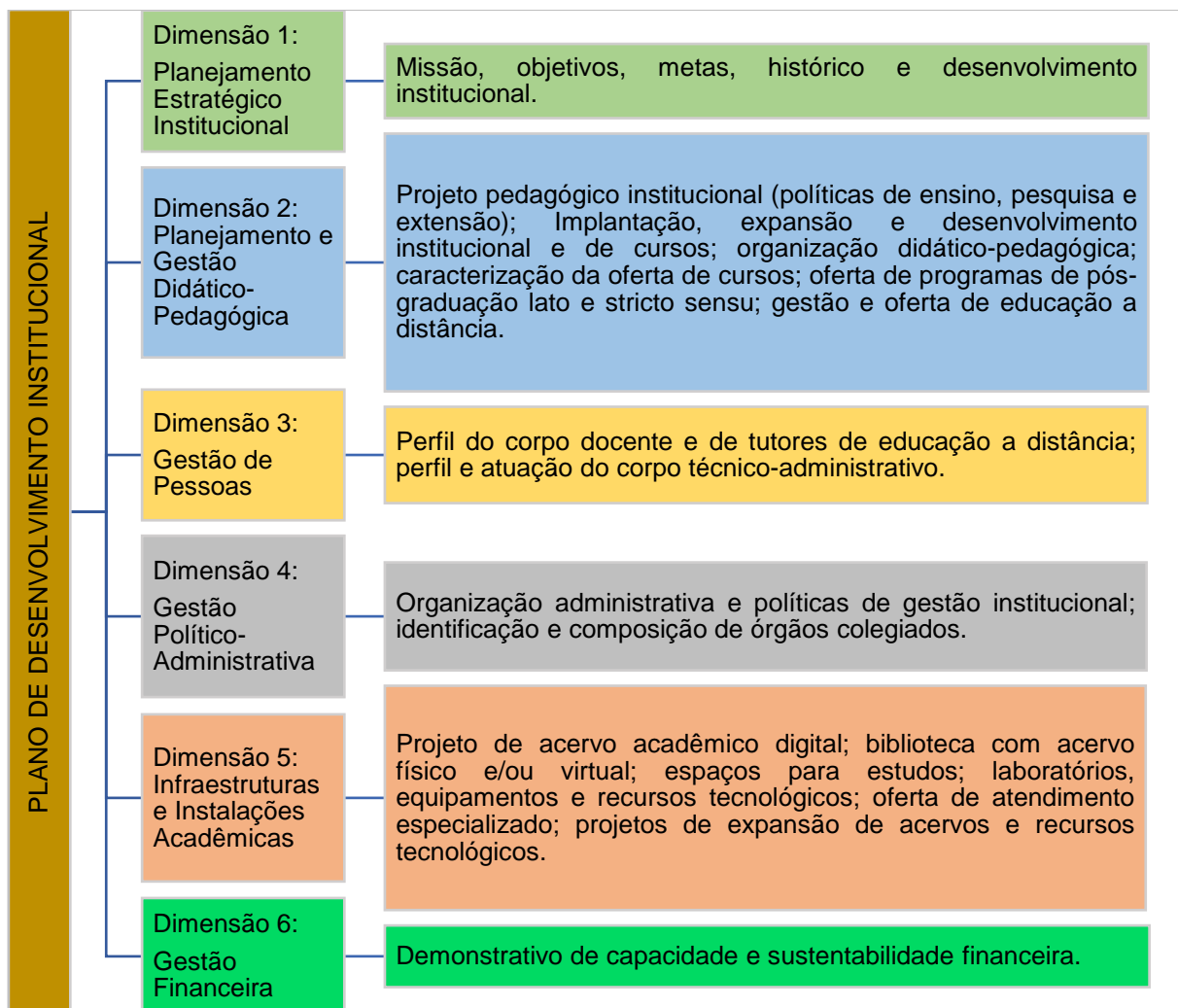
Destaca-se que a previsão do inciso VIII do art. 9º da LDBEN foi efetivada por meio da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e consolida uma política de melhoria contínua da educação superior

no país [este assunto será tratado no subitem 5.5.2]. No artigo 3º, inciso I, da Lei do Sinaes, são apresentados a missão e o PDI como primeiras dimensões institucionais que identificam o perfil e significado de atuação das IES.

Recentemente, o Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no SFE, ratifica no artigo 20, inciso II, alínea *b*, o PDI enquanto documento integrante do pedido de credenciamento da IES, assim como já ocorria no escopo dos atos normativos predecessores.

Considerando o disposto no art. 21 do Decreto nº 9.235/2017, tem-se que um PDI deve contemplar cinco dimensões, cada uma contendo uma série de requisitos mínimos, estipuladas em onze incisos. No Esquema 1 exibe-se esta estrutura:

Esquema 1 – Esquema da estrutura básica de um PDI



Fonte: O autor (2020).

É importante destacar que os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimento de IES integrante do SFE e a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, foram redefinidos pelo MEC, por meio da Portaria Normativa nº 23/2017 [Redação dada pela Portaria Normativa nº 742/2018].

Também foram estabelecidos os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, pela Portaria Normativa nº 20/2017 do MEC, alterada pela Portaria Normativa nº 741/2018. Os procedimentos de supervisão e monitoramento dessas instituições e de seus cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, são normatizados, atualmente, pela Portaria nº 315/2018.

A Portaria Normativa nº 20/2017 [republicada para consolidação em 2018] o PDI destaca no art. 4º, inc. I, que o PDI, o planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e pós-graduação, compõe o primeiro de três indicadores que, se obtiverem conceito insatisfatório menor que três, ensejará o indeferimento do pedido de credenciamento presencial, ainda que a IES tenha cumprido os critérios estabelecidos no art. 3 da portaria.

Portanto, é fato que o PDI de uma IES se constitui como elemento importante e sua elaboração deve ser consistente, refletindo a identidade da instituição, seus objetivos e, principalmente, seu compromisso no aprimoramento dos serviços educacionais prestados à comunidade. É um documento ativo e dinâmico, cuja qualidade final pode impactar diretamente nos importantes processos de funcionamento de uma IES e de seus cursos ofertados, frente às exigências normativas vigentes.

A partir desta breve explanação sobre as informações gerais da natureza e objetivos de um PDI e sua importância na legislação, a seguir serão apresentadas as peculiaridades relativas à estrutura do PDI no âmbito dos Institutos Federais.

4.4 O PDI nos Institutos Federais: algumas particularidades

Os Institutos Federais são autarquias de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas variadas modalidades de ensino, equiparadas legalmente às universidades. Assim sendo, são instituições sujeitas às ações legais de regulação, avaliação e supervisão institucional e da oferta de cursos superiores e os da educação profissional.

Serão elencados a seguir alguns aspectos singulares que compõem as macro dimensões acadêmica e administrativa do PDI dos IF.

4.4.1 Gestão didático-pedagógica

Uma das dimensões mais importantes do PDI dos Institutos Federais é a de planejamento e gestão didático-pedagógica. Nos IF, essa dimensão possui uma construção muito particular, dada a interlocução entre os níveis e modalidades de ensino ofertados. Isto se mostra mais claro, por exemplo, na definição do artigo 40, §3º, do Decreto nº 9.235/2017, que estabelece que a oferta de bacharelados e de cursos superiores de tecnologia (CST), no âmbito dos IF, só poderá ocorrer nas áreas em que sejam ofertados cursos técnicos de nível médio, assegurando-se a integração e verticalização da educação básica à profissional e educação superior.

Ou seja, o texto do decreto reitera a necessidade de integração entre os níveis e modalidades de ensino designados para coexistirem no âmbito dos Institutos Federais, de forma a garantir uma oferta que realmente esteja pareada ao interesse da comunidade que será atendida pelos *campi*.

Quanto às questões de avaliação, o artigo 54, §2º e o artigo 66, §2º, do Decreto nº 9.235/2017, estabelecem que as instituições da Rede Federal serão acompanhadas em trâmites específicos pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação. A Setec é a instância responsável pelo acompanhamento direto das instituições da Rede Federal.

Retomando a integração e verticalização da educação básica à profissional e educação superior, destaca-se que no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, estão estabelecidos os objetivos dos Institutos Federais, onde faz-se necessário destacar os incisos I, II e IV.

O inciso I refere-se à oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, tanto para os estudantes que estejam concluindo a segunda etapa do ensino fundamental, quanto para o público da educação de jovens e adultos.

No inciso II está estabelecido que os IF são instituições ofertantes de cursos de formação inicial e continuada (FIC), voltados aos trabalhadores, tendo como objetivos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização profissional, nos vários níveis de escolaridade, nas áreas da EPT.

O inciso IV trata da oferta de cursos de nível superior, ou seja, as graduações e pós-graduações. No âmbito das graduações, a oferta de bacharelados e cursos superiores tecnológicos estão estritamente atrelados à oferta da EPTNM, conforme disposto no Decreto nº 9.235/2017, o que em tese não ocorria com a oferta das licenciaturas.

Contudo, mesmo a oferta de licenciaturas não estando atrelada à existência de oferta de um determinado curso técnico, é relevante verificar que a alínea *b* do inciso VI do decreto estabelece que os IF ofertarão tanto os cursos de licenciatura, quanto os programas especiais de formação pedagógica, voltados à formação de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Ou seja, a legislação atrela indiretamente as licenciaturas à EPTNM, buscando destacar a importância dos IF enquanto centros de formação de formadores para a educação básica e, principalmente, para a educação profissional.

Ainda com relação à oferta de cursos, o art. 8º da lei de criação dos IF estabelece percentuais mínimos a serem ofertados por estas instituições, a cada exercício: no mínimo 50% das vagas para a EPTNM e, no mínimo, 20% de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica.

Além disso, de acordo com o que está estabelecido no artigo 2º, §1º, do Decreto nº 5.840/2006, em 2006, os membros da Rede Federal deveriam ofertar, no mínimo, 10% das vagas de ingresso – considerando o quantitativo de matrículas do ano anterior – ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), nos cursos e programas da educação profissional FIC [ensino fundamental e médio] e da EPTNM, na forma integrada ao ensino médio ou concomitante. A partir de 2007, o percentual de oferta seria ampliado gradativamente, devendo constar no PDI a proposta de

ampliação das vagas, conforme estabelecido no parágrafo segundo do mesmo artigo referenciado.

Dado que o Proeja se articula tanto com a EPTNM, quanto com a formação inicial e continuada, a contabilização do percentual mínimo está diluído em indicadores distintos, pois, quando articulada à EPTNM, se insere no quantitativo de vagas desta modalidade e, quando à FIC, se insere no quantitativo de oferta de outros cursos, como os bacharelados, tecnológicos e pós-graduação. Contudo, mesmo a oferta estando inserida em indicadores diferentes, deve compor seu próprio quantitativo de oferta global, garantindo os percentuais mínimos institucionais.

Outro ponto singular dos PDI dos IF é que, dado serem instituições de educação básica e profissional, onde há a oferta de EPTNM na modalidade integrada ao ensino médio, seja no ciclo regular ou de EJA, os IF têm a obrigação legal de garantir a alimentação escolar para seus estudantes até a conclusão da educação básica.

Esta obrigação está assegurada no artigo 4º, inciso VIII, da Lei nº 9.394/1996; no artigo 4º da Lei nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na Portaria Interministerial nº 1.010/2006, que institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas de educação básica em todas as suas modalidades, públicas ou privadas, em âmbito nacional; e na Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica, relacionado ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Além da alimentação ser um direito dos estudantes da educação básica dos IF, deve-se compreendê-la como um dos fatores que compõem as ações de promoção de permanência e êxito escolar dos estudantes.

Em relação à permanência e êxito estudantil, cabe ressaltar que todos os IF possuem uma estrutura setorial composta por equipe multiprofissional, cujas atribuições são o apoio especializado aos estudantes e docentes do *campus*. Em geral, as equipes integram pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais [licenciados], tradutores e intérpretes de Libras, nutricionistas, e outros profissionais que sejam necessários à complementação da equipe, que tem uma atuação multidisciplinar junto às questões tanto administrativas, quando didático-pedagógicas.

Com relação à pesquisa e à extensão, cabe ressaltar que essas dimensões também comportam peculiaridades, já que nos IF são ofertados cursos e realizadas ações muitas vezes estruturadas especificamente ou parcialmente para atender às

demandas dos estudantes da EPTNM. Podem ser citados a iniciação científica, hotel ou incubadoras de negócios, agências de inovação, eventos de ciência e tecnologia, cursos FIC, gestão de estágios, banco de oportunidades, eventos de extensão, ações de mobilidade e internacionalização acadêmica, dentre outros. Ressalta-se que todas essas ações devem estar previstas no PDI, incluindo possíveis estratégias para sua efetivação ao longo da vigência do plano.

Outro fator relevante a ser observado nos PDI das instituições da Rede Federal é certamente a internacionalização institucional, que é considerada como uma importante política para a integração em nível regional e mundial, que intenta a elevação dos índices de excelência do ensino e pesquisa, propiciando aos estudantes maior mobilidade no desenvolvimento de suas habilidades de modo geral, além de viabilizar a possibilidade de maior competitividade no mercado de trabalho, considerando a troca de experiências acadêmicas, profissionais e a imersão cultural e linguística vivenciadas.

Destaca-se que, no âmbito da Rede Federal, esse processo de internacionalização abrange não apenas os cursos de graduação e pós-graduação, que são o núcleo mais comum de oferta, mas também os cursos da EPTNM, o que oportuniza aos estudantes dessa modalidade da Educação Básica experiências únicas em comparação às políticas desenvolvidas para os estudantes do ensino médio propedêutico.

Por fim, apresenta-se a política de Educação a Distância para a Rede Federal, que também carrega suas diferenças, não apenas quanto à natureza e estruturação – conforme as definições dessa modalidade estabelecidas no Decreto nº 9.057/2017 – que se inter-relaciona com outras modalidades de ensino, mas pelo histórico, objetivos e possibilidades.

Battestin e Zamberlan (2019) apontam em um *e-book* com diretrizes para a EaD no âmbito da Rede Federal, editado em parceria entre o Conif e a Editora do Instituto Federal do Espírito Santo, que essa modalidade tem sido ofertada desde 2005, no início da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e depois passou a integrar a Rede e-Tec Brasil, a partir de 2008. O documento indica que, naquele momento, as ações de educação a distância ainda eram muito isoladas e se expandiram com o tempo, sendo que hoje, os 38 IF, os dois Cefet e o CPIL ofertam cursos a distância de diferentes modalidades.

Segundo Battestin e Zamberlan (2019), a oferta de cursos EaD pode ser uma importante estratégia no cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, como as metas 10, 11 e 12, por exemplo; além disso, pode contribuir no aprimoramento de indicadores institucionais, como o de Relação Professor-Aluno (RAP), capacitação de servidores, apoio tecnológico para cursos presenciais, descentralização de oferta de cursos com o trabalho de docentes de campi distintos, desenvolvimento e compartilhamento de materiais e ferramentas didáticas, dentre outras oportunidades.

Ressalta-se, a partir dos dados apresentados pelos autores, a partir de informações de pesquisa do Conif, que a maior concentração de ofertas de cursos EaD no âmbito da Rede Federal é de cursos técnicos [possivelmente concomitantes/subsequentes], os de especialização e os de formação inicial e continuada, não havendo um número significativo de cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* ainda.

4.4.2 Gestão político-administrativa e financeira

No âmbito administrativo dos IF há aspectos singulares, como a composição das instâncias colegiadas, a formação do quadro de pessoal ativo permanente e a gestão orçamentária e financeira.

Conforme abordado no início deste trabalho, o art. 10 da Lei nº 11.892/2008 define que os IF têm como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, ambos presididos pelo reitor de cada autarquia, sendo o primeiro de caráter consultivo, composto pelos pró-reitores e pelos diretores-gerais dos *campi*; e o segundo de caráter consultivo e deliberativo, composto por membros internos e externos da comunidade acadêmica.

Comparativamente, ainda que a composição dos órgãos superiores dos IF siga o princípio de participação democrática tal qual preconiza a LDBEN em seu art. 56, ela difere do que o Parágrafo único do mesmo artigo estabelece, ou seja, a ocupação de 70% das vagas dos órgãos colegiados e comissões por docentes, tendo em vista que a Lei nº 11.892/2008, em seu art. 10, §3º, estabelece uma representação paritária entre os segmentos que compõem a comunidade acadêmica, buscando a equidade da defesa de direitos na participação social da gestão pública.

O quadro de pessoal ativo permanente, que é um dos componentes fundamentais das instituições, também apresenta suas especificidades, englobando duas carreiras distintas de servidores: a do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação e a do Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Com relação ao quadro de pessoal técnico-administrativo em educação (TAE), este está estruturado em consonância com o que dispõe a Lei nº 11.091/2005, que estabelece no artigo 1º, §1º, que os cargos vagos e ocupados que compõem esta carreira integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino (IFE), que conforme definido no artigo 2º da mesma lei, são todos os órgãos e entidades públicos vinculados ao Ministério da Educação, cuja atividade-fim seja o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão; sendo membros integrantes do SFE.

Ou seja, os servidores dessa carreira podem atuar em qualquer IFE e, portanto, não estão vinculados com exclusividade aos órgãos da Rede Federal, podendo transitar entre os vários órgãos do SFE, por meio de redistribuição [transferência de servidores entre órgãos].

No que concerne ao quadro de pessoal docente da Rede Federal, este integra o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, estando os docentes vinculados à Carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que se destina aos profissionais habilitados em atividades acadêmicas inerentes do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme as características de cada nível e modalidades de ensino previstas na LDBEN e na Lei de Criação dos Institutos Federais.

Faz-se necessário estabelecer aqui a diferença entre os docentes do magistério EBTT em relação aos docentes do Magistério Superior, pois estes últimos estão inseridos numa carreira que se destina aos profissionais habilitados em atividades acadêmicas no âmbito da educação superior. Partindo desta observação, destaca-se que, diferentemente dos servidores TAE, que podem transitar entre os diferentes órgãos do SFE; os docentes do magistério EBTT e os do magistério superior, em decorrência da natureza restritiva de suas atividades, não podem transitar entre órgãos, ainda que o docente EBTT ministre aulas no âmbito da educação superior, devido à equiparação legal entre os órgãos da Rede Federal e as Universidades Federais, tema já tratado anteriormente e, também, por se entender que no âmbito da

Rede Federal todos os cursos superiores de graduação e pós-graduação possam ser classificados como oferta de EPT, conforme destacado por Moraes e Albuquerque (2019).

É essencial esclarecer essas singularidades sobre o quadro de pessoal permanente da Rede Federal, principalmente em relação ao corpo docente, pois a terceira dimensão de um PDI se refere à gestão de pessoas das IES, onde devem ser referenciados o perfil, atuação e desenvolvimento do corpo docente e do corpo técnico-administrativo.

Assim, tendo em vista as especificidades da carreira do magistério EBTT, verifica-se que todo o processo de construção dessa dimensão se baseia em uma realidade distinta de desenvolvimento de pessoal, principalmente nos aspectos relacionados ao perfil desejado para o ingressante na carreira e o perfil desejado para os docentes já efetivados em termos de oportunidades de qualificação, formação continuada, formação pedagógica para a EPT, produção científica e tecnológica.

No que concerne à gestão financeira, que é a sexta dimensão de um PDI, rememora-se que os integrantes da Rede Federal são dotados de autonomia administrativa, patrimonial e financeira nos termos da Lei nº 11.892/2008. Os recursos orçamentários destinados pelo Governo Federal para a Rede Federal, a partir do Ministério da Educação, são determinados por procedimentos regidos pela Lei nº 7.313/2010, que em seu art. 4º estabelece os critérios para a elaboração da proposta orçamentária anual, baseada em matriz desenvolvida pelo MEC em parceria com membros do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).

A lógica da composição da Matriz CONIF considera essencialmente as matrículas dos estudantes dos cursos de nível médio, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos de educação a distância (EAD) por *campi* de cada Instituição da Rede. Não são consideradas as matrículas de alunos associados a programas que recebem recursos próprios e de cursos pagos. (MENEZES *et al*, 2015, p. 5)

Ainda segundo Menezes e Colaboradores (2015), a Matriz Conif é “composta por seis blocos e para cada um deles é definido um montante de recursos, que é distribuído entre as Instituições da Rede de acordo com critérios distintos”. A partir do texto dos autores e em consonância com informações do Conif (2019), os blocos podem ser resumidos em:

- I. Pré-Expansão: instituições e *campi* em funcionamento a mais de 5 anos. Considera o crescimento de matrículas do exercício anterior em relação à inflação no período, calculada a partir do Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).
- II. Expansão: instituição e *campi* em funcionamento a menos de 5 anos. Define um piso e complemento de valores por número de matriculados.
- III. Reitoria: unidade gestora central da autarquia. Considera a soma entre um piso e um complemento a partir do quantitativo de *campi*.
- IV. Ensino a Distância: *campi* com oferta de EaD. Considera o crescimento de matrículas da EaD em relação ao ano anterior e à inflação do período [IPCA].
- V. Assistência Estudantil: destinado aos estudantes matriculados em cursos presenciais, em regime de internado e da EaD. Diferem-se os valores em relação a cada categoria.
- VI. Pesquisa Aplicada e Extensão Tecnológica: destina-se às áreas de pesquisa e extensão de forma paritária, a partir de atualização dos valores do ano anterior pelo IPCA.

Segundo dados do Conif (2019, p. 14) “o cálculo da Matriz Conif utiliza o conjunto de dados acadêmicos, que são informados [...] através⁴ do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) e consolidados na PNP”. Cabe destacar que o colegiado também aponta que, para o cálculo da matriz 2019, foram utilizados os dados consolidados do ano letivo de 2017, considerando que a matriz foi elaborada em 2018, o que inviabiliza utilização dos dados do ano de elaboração, já que não apresentam consolidação.

Observa-se pelo exposto que a manutenção financeira das instituições da Rede Federal é realizada a partir de um planejamento conjunto entre o colegiado representativo e o Ministério da Educação, baseado quase que totalmente no número de matrículas existentes. Além disso, é importante observar que, ainda que haja autonomia legal, a decisão final de aprovação do orçamento previsto e necessário à manutenção de todas as atividades das instituições não compete a elas, estando sujeita, portanto, à volatilidade do cenário político predominante.

⁴ Nota do autor: o correto nesse trecho seria “[...] por meio do [...]”.

A partir do panorama apresentado neste capítulo é possível vislumbrar que os PDI dos IF, dos Cefet e do CPEI apresentam uma estruturação com aspectos diferenciados em relação ao PDI das universidades federais, principalmente em relação aos pontos específicos sobre a organização e gestão didático-pedagógica que integram as ofertas de EPTNM, bem como político-administrativa e financeira.

A seguir, serão apresentadas as bases conceituais do ato de avaliar, último capítulo da fundamentação teórica deste trabalho, cujo conteúdo é essencial para o desenvolvimento textual da parte empírica, que se iniciará no sexto capítulo.

5 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: BASES CONCEITUAIS

Como mencionado no Capítulo 3 desta pesquisa, a Educação é uma prática humana historicamente situada e, tal qual ela, o ato de avaliar é também uma prática intrinsecamente humana. Luckesi (2018) explica que o ato de avaliar é universal, no sentido em que o ser humano pode aplicá-lo a tudo o que é natural ou cultural, atribuindo uma qualidade a tudo o que é existente, favorecendo o modo como a realidade é conhecida.

O autor afirma, também, que o ato avaliativo é constantemente utilizado, seja por meio do senso comum, ou por meio do senso crítico amparado por métodos e, assim, conclui-se que inexistente qualquer ato humano que não seja sustentado por um ato avaliativo prévio.

Dessa forma, se educação e avaliação são práticas inerentes ao ser humano e, pressupondo que tenham evoluído junto da espécie, é possível inferir uma relação indissociável entre educar e avaliar. Partindo dessa ideia, serão discutidos nos próximos subitens as bases conceituais do ato avaliativo, suas finalidades educacionais, contrapontos conceituais e exemplos de macroprocessos avaliativos.

5.1 Epistemologia da Avaliação

Conforme mencionado, o ato de avaliar é inerente ao ser humano e se constitui como uma importante ferramenta de conhecimento da realidade circundante.

Para Luckesi (2018), epistemologicamente, o ato avaliativo é uma prática investigativa que busca reconhecer algo da realidade. Ou seja, é um processo cognitivo que revela a qualidade da realidade, onde o gestor da ação tomará uma decisão a partir dos resultados obtidos. Portanto, conforme especifica o autor, há de se diferenciar o gestor da ação do avaliador, pois ao primeiro cabe decidir e, ao segundo, cabe somente investigar. Mas, ainda assim, Luckesi também destaca em seu texto que esses papéis são por muitas vezes desempenhados por um mesmo indivíduo, como no caso do professor em sala de aula.

Portanto, o ser humano pratica três atos cognitivos universais, segundo Luckesi (2018): conhecer fatos, conhecer valores e agir a partir disso. O ato avaliativo corresponde a conhecer os valores, ou seja, atribuir qualidade aos fatos conhecidos e, a partir de seus resultados, decidir qual ação realizar. Portanto, o autor afirma que, para a definição filosófica moderna e contemporânea, entende-se que à realidade são atribuídos valores circunstanciais e, portanto, historicamente situados.

Metodologicamente, Luckesi (2018) defende que toda avaliação deva ser precedida de três etapas fundamentais:

- I. Elaborar o projeto de investigação:
 - a. Delimitar o objeto de avaliação por meio das variáveis que nortearão a coleta e interpretação dos dados coletados;
 - b. Estabelecer os recursos técnicos para a coleta de dados, como roteiros, questionários e tecnologias específicas, como softwares e aparelhos;
 - c. Definir o critério qualitativo tido como satisfatório com o qual a realidade investigada será comparada para estabelecer está dentro do padrão de qualidade estabelecido.

- II. Descrever de forma metodológica e rigorosamente consistente o objeto da investigação, garantindo que seja válido e abrangente;

- III. Revelar a qualidade da realidade que será investigada, comparando a realidade descrita com os parâmetros qualitativos definidos como válidos.

O resultado da avaliação poderá ser satisfatório, caso a realidade descrita contemple as variáveis dos critérios qualitativos assumidos como positivo, ou insatisfatório, se não preencher tais variáveis. Nesse ponto, se encerra o ato

avaliativo, sendo a decisão e ação que serão realizadas com bases nesses resultados, de responsabilidade do gestor da ação e não do avaliador.

Ressalta-se ainda que, segundo Luckesi (2018), ontologicamente, ainda que se atribua uma qualidade ao ser, ao objeto ou à realidade, isso não modifica essencialmente o ser, o objeto ou a realidade a quem adere variavelmente. Assim sendo, a modificação da realidade só ocorreria quando factual e substancialmente distinta da variação qualitativa expressa pelo adjetivo.

5.1.1 Os resultados da investigação e seus usos

Conforme mencionado, a avaliação é uma atividade que encerra seu papel epistemológico quando a realidade investigada é qualificada, considerando o parâmetro estabelecido como satisfatório. Assim, o resultado da investigação avaliativa é um subsídio para as decisões do gestor da ação, que é uma atividade distinta, mesmo na situação em que o avaliador e o gestor da ação sejam o mesmo indivíduo.

Segundo Luckesi (2018), os resultados da avaliação podem ter três usos:

- I. Diagnóstico: ocorre durante o andamento da ação, quando os resultados são passíveis de serem modificados. Seus resultados subsidiam as decisões necessárias para se alcançar a meta estabelecida para a ação ou projeto;
- II. Probatório: ocorre ao final da ação, sendo geralmente a meta da ação do gestor. Portanto, há uma relação intrínseca entre o uso diagnóstico e o probatório, sendo o primeiro um subsídio para se alcançar o segundo.
- III. Seletivo: ocorre em situações específicas, como concursos, onde determinados objetos da avaliação serão selecionados a partir da qualidade probatória manifestada, enquanto outros serão excluídos. Portanto, neste contexto, o ato avaliativo incide sobre os resultados de uma ação já concluída.

Conforme apontado pelo autor, há uma inter-relação entre os usos, como pode se depreender da definição de cada um. Na relação dos usos diagnóstico/probatório,

é observado uma ocorrência cotidiana. A relação dos usos probatório/seletivo é específica e possui uma estruturação diferenciada também.

Luckesi (2018) afirma que é muito comum o uso seletivo dos resultados da avaliação no ambiente escolar ocidental, considerando que por meio desse uso se selecionam os estudantes que serão aprovados ou retidos em uma disciplina ou ano letivo, considerando a aprendizagem em um recorte temporal que não pondera se o estudante de fato aprendera antes do evento ou se poderá aprender posteriormente.

5.2 Docimologia: Ciência da Avaliação

Considerando a complexidade epistemológica do ato de avaliar, será apresentado aqui o conceito da ciência da avaliação: a Docimologia, cuja designação deriva da junção do prefixo grego *dokimé-* [o processo ou resultado de ensaio, prova, aprovação] com o sufixo grego *-logía* [o estudo de algo ou o ramo de conhecimento de uma disciplina]. Portanto, é a ciência do ato avaliativo e de seus resultados.

Mialaret (2013) aponta que a Docimologia surgiu por volta de 1922 na França, a partir da necessidade de se estabelecerem critérios de correção bem definidos para provas de conclusão do segundo grau. O autor afirma que, inicialmente, essa nova ciência se dedicou especificamente à sistematização da análise dos exames e, posteriormente, passou a agregar também o estudo dos resultados e do comportamento dos avaliadores e dos avaliados. Segundo Schneider (1992), essa nova ciência surgiu a partir do interesse dos pesquisadores Henri Pierón, Marguerite Pierón, Henri Laugier e Dagmar Weinberg pelos testes psicológicos de inteligência.

O autor indica, a partir da perspectiva de Landsheere (1971), que a Docimologia possuía um caráter crítico aos modos de atribuição de notas [o que era negativo], evoluindo para um caráter construtivo, onde eram propostos métodos, técnicas de mensuração e verificáveis, ou seja, assegurando um caráter mais científico e justo ao ato avaliativo. Além disso, Mialaret (2013) relata que hoje há também a *Docismática* [técnica dos exames] e a *Doxologia* [estudo sistemático da avaliação no ambiente escolar]. Por fim, o autor indica que a principal contribuição dos estudos docimológicos seriam a conscientização a respeito dos fatores intrínsecos à toda avaliação e o esforço para de fato integrar o processo avaliativo ao processo educacional.

Para Morandi (2019), a história da avaliação escolar registra os fatos concretos que ocorreram na relação ensino-aprendizagem, enquanto a história da docimologia faz uma releitura ideal das necessidades, ou seja, uma reflexão do dado fenomenal. O autor aponta que há uma dificuldade inerente de tornar evidente a diferença do conceito de avaliação escolar, que pode ser compreendida tanto como avaliação *na* escola – que englobaria os pré-requisitos, o empenho e avanços dos estudantes por um lado e da prática docente, de outro, quanto avaliação *da* escola – que englobaria os contextos individuais e coletivos do sistema em um contexto ecológico. Nesse sentido, caso se tome como fato que o primeiro contexto precede o segundo historicamente, compreende-se como verdadeiro que a avaliação de sistemas educacionais por mecanismos nacionais ou internacionais, bem como as pesquisas

relacionadas à qualidade dos contextos educacionais, são mais recentes do que a Docimologia enquanto ciência experimental.

Relata-se, também, que a Docimologia parece não ter encontrado um terreno fértil na educação brasileira, pois foram encontrados pouquíssimos textos brasileiros referenciando o termo. Em contrapartida, é expressivo o número de textos em língua italiana citando este termo ou o tendo como assunto. Morandi (2019) indica que, na Itália, a Docimologia foi introduzida a partir de 1967, período em que o Brasil vivenciava a crise da pedagogia nova e articulava a pedagogia tecnicista, terceira fase do 3º Período das Ideias Pedagógicas (SAVIANI, 2014), fato que pode ter influenciado a ausência de adesão aos estudos dessa ciência experimental no país.

5.3 O lado avesso da avaliação

Conforme apontado no subitem anterior, os estudos psicológicos sobre o funcionamento da mente humana, principalmente os relacionados aos processos cognitivos da aprendizagem, resultaram no desenvolvimento de inúmeras teorias, métodos e técnicas a respeito – e, até ciências experimentais, como visto – sobre esse assunto e suas vertentes. É fato que, também em outras áreas, ocorreram avanços a respeito das práticas avaliativas, tendo em vista que a educação é por excelência um campo *inter-multi-disciplinar*.

No âmbito da ciência nada é estático ou verdade absoluta e inquestionável: ao contrário, o questionamento é justamente um dos “ingredientes” fundamentais da ciência, sempre vislumbrando um novo horizonte de possibilidades onde muitos enxergam um fim. Assim, é plausível compreender que o ato de avaliar não seja visto apenas em uma perspectiva construtiva, inerente ou necessária ao processo de ensino-aprendizagem, ao ambiente escolar formal ou ao sistema de ensino.

Borges e Pereira da Silva (2017, p. 669), por exemplo, abordam a Docimologia “[...] como processo avaliativo e axiológico intrínseco à determinada forma de poder ou vontade de poder”, tendo como referenciais as ideias de Foucault e Nietzsche. No ensaio dos autores, o surgimento dessa ciência experimental se encontra alicerçada pela psicologia experimental, mas, também, pela ascensão do espaço escolar como espaço cientificista, “laboratório pedagógico”, pautado na prática da compreensão, sistematização e intervenção, pareados ao conceito de escola reprodutora, inativa e desimaginativa. Ou seja, é uma ciência voltada à dominação dos corpos, como a ideia defendida por Foucault.

Os autores apontam que no Brasil ocorreram duas implantações de laboratórios de Psicologia Experimental: o primeiro em 1906, vinculado ao Instituto Nacional de

Pedagogia que, posteriormente, tornou-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; e o segundo em 1914, vinculado à Escola Normal Secundária de São Paulo. Segundo Borges e Pereira da Silva (2017), esse último laboratório passa a ser denominado como Laboratório de Pedagogia Experimental a partir de 1920 e teria tido forte influência da psicologia italiana, além de ter recebido Henri Pierón no final da década de 1920, onde ministrou alguns de seus cursos.

Assim, considerando o exposto no final do subitem, é possível que os estudos docimológicos não tenham avançado no Brasil com essa denominação e, por este motivo, não tenha sido encontrada uma produção científica utilizando esse termo. Contudo, pode ser que ainda assim tenha tido alguma influência no desenvolvimento da segunda fase do 2º Período das Ideias Pedagógicas (SAVIANI, 2014); conforme observado, há de considerar que a educação formal no Brasil ainda engatinhava nessa época e, portanto, as discussões teóricas entre as práticas tradicionais e as novas ainda predominavam.

Borges e Pereira da Silva (2017) concluem seu texto apontando que a Docimologia produziu um efeito de naturalização e neutralidade do exame, que passa a ser uma constante necessária ao ambiente escolar, estando acima do examinado e do examinador. Para os autores, esse processo ganharia potência ao se alinhar ao processo normatizador do Estado sobre o campo educacional. Assim, os supostos efeitos alegados à Docimologia teriam perdurado além de sua existência factual.

Por fim, os autores entendem que as atuais “denominações inovadoras” para avaliação [formativa, qualitativa, processual etc.] – que na perspectiva de Luckesi (2018) não encontram amparo epistemológico – seriam apenas uma evolução dos supostos métodos de controle de uma sociedade disciplinar por meio do ato avaliativo, agora capturando os estados afetivos e emocionais por meio, por exemplo, da autoavaliação do estudante.

Em perspectiva similar, um estudo anterior de Dametto e Esquisani (2015) propôs um debate crítico sobre as avaliações educacionais em larga escala, tendo como perspectiva a concepção do processo de avaliação externa padronizada como instrumento performático, perpassado pela lógica produtivista e da concorrência. Além disso, os autores refletiram a respeito dos resultados do processo avaliativo e suas implicações na geração de fenômenos como a produção da classificação, implicações ao docente e a apropriação midiática.

Os autores afirmam que a avaliação em larga escala (ALE), tema que será abordado mais adiante neste capítulo, não se fundamentaria em uma perspectiva diagnóstica e de constatação, mas sim, em uma perspectiva prognóstica e prescritiva que determinaria o futuro das práticas educacionais, considerando seu caráter de mecanismo político. Além disso, debate o desprovimento de um caráter qualitativo dos resultados desses processos, o que prejudicaria a própria população escolar.

5.4 A autoavaliação institucional

Luckesi (2018) aponta que a avaliação no ambiente escolar pode ocorrer em três esferas distintas: a avaliação individual da aprendizagem [o estudante], a avaliação institucional [a instituição de ensino] e a avaliação em larga escala [o sistema de ensino]. Para este estudo, a micro abrangência da avaliação individual não será explorada de forma aprofundada, pois o objetivo da pesquisa está circunscrito à uma abrangência macro, ou seja, que considera elementos individuais no contexto coletivo do ambiente escolar e que, nessa coletividade, possam influenciar diretamente na qualidade dos serviços educacionais e no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, transcendidos os aspectos basilares da avaliação, discute-se aqui a avaliação institucional, que segundo Luckesi (2018, p. 192) “[...] tem como foco de investigação a qualidade do desempenho da instituição escolar”. Para o autor, esse tipo de avaliação tem como principal objetivo primordial garantir resultados satisfatórios que necessariamente reflitam que os estudantes possam efetivamente aprender o que o currículo ou currículos existentes preveem, o que demanda recursos de infraestrutura física e tecnológica, recursos humanos qualificados e, certamente, recursos financeiros que viabilizem a manutenção dessa estrutura e a aquisição de insumos indispensáveis a determinados processos, como materiais didáticos e alimentação escolar, por exemplo.

Além disso, Luckesi (2018) aponta que esse tipo de avaliação possui uma variável que deve ser obrigatória, para além de outras variáveis que o gestor da ação defina: reconhecer os resultados da atividade-fim da instituição. Ou seja, é uma variável que reflete a aprendizagem satisfatória dos alunados sob responsabilidade da instituição, resultado esperado pelos responsáveis pelos estudantes e pela sociedade.

Dessa forma, observa-se que ainda que não se trate aqui a avaliação individual da aprendizagem, os resultados desse tipo de avaliação – que são traduzidos enquanto níveis de aprendizagem alcançada sobre um determinado assunto – também são considerados como uma variável no processo de avaliação institucional.

Assim sendo, os resultados da avaliação institucional serão qualificados como satisfatórios quando contribuam para a obtenção de resultados satisfatórios da atividade-fim da instituição. Ou seja, estão intrinsecamente vinculados. Luckesi (2018) aponta que a coleta de dados durante a avaliação institucional pode abranger distintos instrumentos de coletas de dados, como os dados estatísticos institucionais, regimentos, relatórios, testes etc.

Luckesi (2018) aponta que a prática de avaliação institucional é necessária, porém, pouco explorada pelas escolas. O autor destaca que um indicador nacional importante e que está relacionado à avaliação institucional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que investiga tanto a instituição de ensino, quanto o sistema de ensino – o que entra no escopo da ALE. Considerando que a EPTNM compõe a Educação Básica, é certo que as escolas ofertantes da forma integrada dessa modalidade de ensino, caso dos Institutos Federais, sejam avaliadas durante o Ideb e, também, pelo Censo Escolar da Educação Básica (Censeb), que subsidia o cálculo do índice de rendimento escolar do Ideb, junto dos resultados do desempenho de testes aplicados pelo Inep.

Marquezan e Scremin (2018) trataram em um artigo a respeito da articulação entre o planejamento e autoavaliação institucional [variação terminológica], onde concluem que a avaliação institucional pode ser um importante instrumento de gestão, ao viabilizar o acompanhamento e desenvolvimento de indicadores estratégicos, além de se constituir como um processo participativo, já que necessariamente deve envolver a comunidade que compõe a instituição de ensino em sua realização nas distintas etapas ou aspectos avaliados. Nesse sentido, as autoras entendem que a avaliação institucional deve ser compreendida, portanto, “[...] como um processo de mobilização para o conhecimento crítico-reflexivo da realidade institucional [...]” (MARQUEZAN; SCREMIN, 2018, p.156).

Nunes, Duarte e Pereira (2017) também abordaram a temática da [auto]avaliação institucional, nesse caso, como um indicador do instrumento de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que se constitui como avaliação de larga escala, tema do próximo subitem. Ainda que anterior

ao de Marquezan e Scremin (2018), os autores também entenderam que a avaliação institucional deve ser uma constante na realidade institucional que promova a articulação dos processos educacionais com os administrativos.

Além disso, os autores destacam que esse tipo de avaliação deve ir além de uma obrigação legal, mas um momento de interação dos atores do processo educacional com o futuro da instituição e da sociedade, também.

5.5 Avaliação em larga escala

Conforme mencionado no subitem anterior, a avaliação em larga escala (ALE) se constitui como o processo de avaliação do sistema de ensino. Segundo Luckesi (2018, p. 196) essa avaliação

“[...] é constituída pela investigação da qualidade do desempenho de todos os componentes educativos formais do país que, em uma visão ascendente, investiga a qualidade do resultado do desempenho dos professores em sala de aula, a seguir, aborda a qualidade do desempenho das escolas e, subsequentemente, aborda o desempenho da organização municipal, estadual e federal do ensino; evidentemente, incluindo as escolas particulares dos diversos níveis de ensino; numa visão descendente, essa estrutura segue do mais para o menos amplo.”

Observa-se que a ALE se situa em uma esfera macro avaliativa que acomoda e se interrelaciona intrinsecamente com a avaliação institucional [esfera meso avaliativa] e com a avaliação individual da aprendizagem [esfera micro avaliativa]. Portanto, a ALE perpassa o sistema de ensino nacional em todos os seus constituintes.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam em seu estudo que todas as mudanças educacionais vivenciadas nas últimas décadas possuiriam um denominador comum: a avaliação em larga escala. Para os autores, essa difusão da ALE tem ocorrido de forma muito particular em cada país, incluindo o Brasil, onde tem se adotado estratégias como provas padronizadas. Além disso, indicam que esses processos investigativos geram debates antagônicos de contraposição extremada ou de reconhecimento por uma contribuição para o aprimoramento de políticas e programas educacionais.

Os autores assinalam que a reflexão proposta em seu trabalho parte do reconhecimento do potencial da avaliação, ainda que questionando o uso de seus

resultados como critérios de alocação de recursos, bonificação de professores ou classificação competitiva entre instituições.

Dalben e Almeida (2015) debateram em seu estudo a avaliação em larga escala a partir de uma análise de sua estruturação, que, para os autores, não abrangeria toda a complexidade multidimensional das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, refletindo em objetivos reduzidos para o processo. Defendem que a ALE seja mais efetiva ao avaliar aprendizagem e a qualidade do ensino em suas estruturas fundamentais e indissociáveis.

Os autores indicam, também, que os desenhos de avaliação ainda não contemplariam a capacidade de avaliar de fato o trabalho desenvolvido pela instituição de ensino e, além disso, promover o fortalecimento do papel da avaliação como uma medida real de aprimoramento dos processos educacionais. Também mencionam que outro aspecto importante ainda não contemplado na ALE é avaliação da proficiência do estudante a partir do trabalho desenvolvido pela instituição, dentre outros fatores intrínsecos ao ambiente educacional que influenciam na formação do estudante.

Nota-se que a complexidade da avaliação é demasiadamente similar à complexidade humana, não tendo um fim taxativo e sim inúmeros horizontes de possibilidades. Isso se aplica muito bem à avaliação em larga escala, considerando que toda sua estrutura é superlativa.

Considerando o exposto, a seguir serão apresentados os dois exemplos nacionais de avaliação em larga escala.

5.5.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

O Saeb foi a segunda experiência de avaliação em larga escala educacional do Brasil, sendo precedido pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação [*Stricto Sensu*] (SAPG) coordenado pela Capes⁵ que, conforme menciona Vogel (2015), se originou de experiências de consultorias técnicas iniciadas em 1976, que resultaram na criação de uma sistemática de avaliação. Tanto o papel dos consultores, quanto da avaliação em si, ganhou amparo legal com a edição do Decreto nº 86.816/1982. A autora ressalta que as avaliações eram realizadas anualmente durante o período de 1976 a

⁵ Considerando a natureza da Capes, essa avaliação não foi incorporada ao Inep.

1984, passando a ser bianual pós esse ano até 1998 e, desde então, se tornou uma avaliação trienal.

Essa breve explicação tem como objetivo esclarecer sobre a existência desse sistema de quase meio século e que, certamente, influenciou a estruturação do Saeb e, posteriormente, do Sinaes. Contudo, tendo em vista que a EPTNM se situa verticalmente em uma posição intermediária entre o ensino médio e os cursos de graduação, optou-se por não explorar mais a fundo a estrutura do SAPG, considerando sua especificidade, que se distancia inclusive do próprio Sinaes, sistema com o qual poderia se pressupor alguma proximidade por tratarem de cursos da Educação Superior.

Considerando o texto de Sousa (2012), observa-se que foi a partir da década de 1980 que o debate a respeito da avaliação da educação brasileira ganhou maior espaço, tendo em vista a necessidade de se conhecer melhor o cenário educacional existente e, a partir disso, entender como aprimorá-lo ao longo do tempo. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 esses ideais encontraram o amparo legal necessário para florescer, considerando que a Carta Magna estabeleceu a educação como um direito social de todos os brasileiros, além de especificar como dever do Estado a avaliação educacional e a garantia de níveis de qualidade educacionais adequados ao desenvolvimento dos estudantes, dentre outros aspectos muitíssimo importantes.

Partindo desta perspectiva, a partir de informações de Castro (2000), MEC (2011), Sousa (2012) e Inep (2020), foi possível traçar um resumo histórico do percurso constitutivo do Saeb, disponível no Fluxograma 1:

Fluxograma 1 - Evolução histórica do Saeb



Fonte: O autor (2021), a partir de Castro (2000), MEC (2011), Sousa (2012), Brasil (2018), Inep (2020).

É possível perceber, a partir Fluxograma 1, que o Saeb alcançou uma maturidade enquanto sistema de avaliação cujos resultados subsidiam a formação de indicadores muito importantes para a Educação Básica propedêutica, aspecto que merece destaque, tendo em vista que não contempla os aspectos singulares da EPTNM.

Salienta-se que a maturidade do sistema também está relacionada à capacidade de se adaptar às mudanças ao longo do tempo, o que demonstra fortemente como os processos de avaliação são historicamente situados,

influenciados diretamente pelas variáveis que perpassam a dimensão educacional, como a política, a economia e os aspectos socioculturais.

Observa-se que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influenciou diretamente as recentes mudanças da estrutura do Saeb. Além disso, a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica por meio do Decreto nº 9.432/2018, estabeleceu o Saeb como o primeiro integrante da tríade avaliativa, ao lado do Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Inclusive, o art. 5º do Decreto nº 9.432/2019 define o Saeb como um “[...] conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 1). Nota-se, a partir dos objetivos [art. 2º] e dos princípios [art. 3º] do decreto que, ainda que o documento aborde a Educação Básica de modo geral e explicita alguns pontos específicos, como a EJA e a educação e aprendizagem ao longo da vida, o escopo do texto não define ou associa em nenhum ponto a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Esse fato é relevante pois, considerando que a EPTNM ainda que pertença ao âmbito da Educação Profissional e Tecnológica [que para o autor, possui uma definição turva sobre sua natureza, se observado com atenção o texto legal], está diretamente correlacionada e articulada ao Ensino Médio, que é uma modalidade da Educação Básica. Mas, tendo em vista suas particularidades estruturais, deveria constar no escopo do decreto de forma específica.

A seguir será apresentado o segundo maior sistema de ALE do Brasil.

5.5.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a partir da conversão da Medida Provisória nº 147/2003, conforme já mencionado no subitem 4.2.

Ainda que aparente ser um sistema relativamente jovem, o Sinaes possui um histórico que subsidiou sua implantação, cuja trajetória é temporalmente similar ao Saeb. O Fluxograma 2 demonstra, sinteticamente, este histórico.

Fluxograma 2 - Histórico do Sinaes



Fonte: O autor (2021), a partir de adaptação de Brasil (1996; 1997; 2001) e Inep (2019; 2020).

Estabelecido o histórico do Sinaes, destaca-se que este sistema tem por objetivo, conforme disposto no artigo 1º da Lei nº 10.861/2004, atender ao disposto

no art. 9º, incisos VI, VII e IX da LDBEN. Em relação às finalidades do sistema, o art. 1º, §1º especifica que

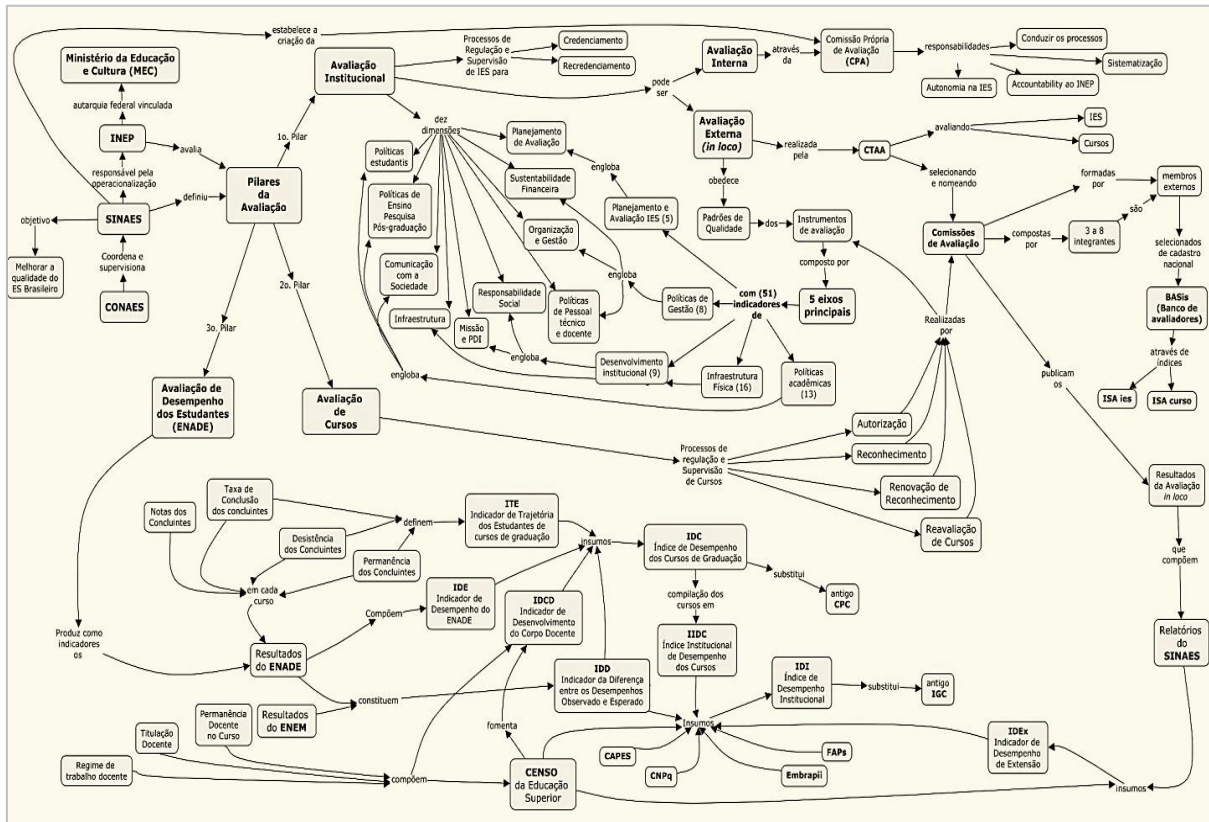
§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, p. 3)

A realização do Sinaes demanda a cooperação da União com os sistemas de ensino dos Estados e o Distrito Federal, considerando que os cursos superiores de graduação públicos ofertados em seus âmbitos não integram o Sistema Federal de Ensino, como ocorre com os cursos de graduação ofertados pelas instituições privadas, que não estão sob responsabilidade dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, ainda que estejam geograficamente localizadas em sua área de atuação.

Segundo o Inep (2015), o Sinaes é constituído por três componentes principais:

- I. Avaliação Institucional;
- II. Avaliação de Cursos;
- III. Avaliação do desempenho estudantil.

Ainda segundo o Inep (2015, n.p.) “o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações”. O Fluxograma 3 ilustra a complexidade estrutural e instrumental.

Fluxograma 3 - Mapeamento conceitual da estrutura do Sinaes⁶

Fonte: Pereira, Machado e Araújo (2016, p. 18).

Segundo Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2020), a visualização simplificada dos fluxos do Sinaes propicia uma melhor compreensão da complexidade que esse sistema massificado possui.

Rememorando o que Luckesi (2018) afirma, toda avaliação tem um objetivo bem definido pelo gestor da ação para alcançar a qualificação de uma realidade, assim como os resultados, ou a qualificação dessa realidade, também poderão ser utilizados a partir de objetivos bem definidos em outros processos.

Assim sendo, observar o Fluxograma 2 suscita o questionamento quanto à motivação do Estado, que é o gestor da ação do Sinaes e do Saeb, decidir por níveis de complexidade distintos para a qualificação da realidade, principalmente quando se considera que, estruturalmente, a Educação Básica sustenta a base da pirâmide educacional e que, conseqüentemente, os estudantes que estavam nessa faixa, talvez, depois ascenderão à faixa correspondente à graduação.

⁶ Onde se lê Ministério da Educação e Cultura no Fluxograma 2, leia-se Ministério da Educação. A sigla Conaes significa Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e Enade significa Exame Nacional de Desempenho Estudantil.

O modelo brasileiro de avaliação da Educação Superior elaborado a partir de 1995, segundo Rothen (2018, p.18), tem como foco “[...] nortear a expansão da educação com a regulação estatal do sistema e o estímulo à concorrência entre as instituições escolares brasileiras, com a criação de índices que permitam o ranqueamento de instituições”.

O autor aponta que, ainda que o Sinaes e o Saeb tenham similaridades em diversos aspectos, também possuem diferenças fundamentais em alguns pontos, dos quais destaca que a avaliação da Educação Básica não possui um caráter regulatório do mercado consumidor de educação, como acontece para os cursos superiores de graduação e, portanto, de fato o Saeb avaliaria o sistema em seu todo, ao contrário do Sinaes, que teria uma ênfase na avaliação da instituição, ainda que afirmando ser sistêmica. Rothen (2018) também aponta que, no caso da avaliação institucional, esta passou a integrar o Saeb a partir de 2005, com a criação da Prova Brasil [Anresc] e, em 2006, com a divulgação dos resultados do Enem por escola.

Segundo Santana (2018), essa perspectiva da política de Estado avaliador e de uma avaliação competitiva, conceito observado nos apontamentos de Rothen (2018), teriam se consolidado a partir de 1980, quando as políticas neoliberais estabelecidas internacionalmente começavam a permear o cenário nacional, estimulando a mudança do Estado que detinha as políticas educacionais para o Estado que controla e fiscaliza. Há de se considerar, conforme menciona Santana (2018), que a avaliação é também um ato político que gera efeitos na sociedade.

A autora aponta, ainda, que avaliações em larga escala, como aquelas que compõem o Sinaes, sempre serão avaliações externas, pois sua concepção foi pensada fora da instituição de ensino, isso mesmo quando há participação da comunidade escolar no desenvolvimento de alguma etapa, como a aplicação de um instrumento avaliativo. Além disso, discute o fato de que o Estado avaliativo factualmente se eximiria de responsabilizar-se pela qualidade educacional, imputando à instituição de ensino e a sua autonomia a responsabilização pelo fracasso observado nos resultados das avaliações.

São interessantes estes contrapontos entre ideias, pois demonstra que compreender o Sinaes, ou mesmo o Saeb, é uma tarefa que envolve mais de um começo e, possivelmente, não possui um fim definitivo. Assim, há de se esperar que discutir a avaliação da EPTNM no próximo capítulo suscite outras discussões.

6 AVALIAÇÃO DA EPT[NM]: EXPECTATIVA E REALIDADE

Apresentada uma breve conceituação de avaliação educacional e exemplos de sistemas de avaliação nacionais no capítulo anterior, neste capítulo será abordada a discussão sobre a avaliação da EPTNM dentro de suas especificidades, iniciando pelo âmbito macro da questão: a avaliação da Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Moraes e Colaboradores (2020), a avaliação sistêmica externa da EPT possui desafios complexos para sua implementação, dais quais os autores destacam a “[...] herança escravocrata de aviltamento das técnicas e do preconceito com o trabalho manual” (MORAES *et al.*; 2020, p. 13), o que geraria um discurso incoerente de apoio ao ensino técnico, mas que no fundo, serviria apenas para aqueles que não tivessem condições para cursar os tradicionais cursos de bacharelado, como Medicina, Direito e Engenharias.

Os autores apontam, ainda, alguns motivos que poderiam sustentar a necessidade de uma avaliação da EPT como:

- I. Compreender a formação de trabalhadores como instrumento de valorização do desenvolvimento das forças produtivas nacionais;
- II. Valorização dos sistemas tecnológicos, da economia e das condições sociais;
- III. Garantia dos princípios de equidade e qualidade constitucionais;
- IV. As expectativas dos atores envolvidos nesse processo educacional, como os estudantes jovens e adultos, dos sistemas ofertantes e dos setores produtivos e de serviços;
- V. O cumprimento da obrigação legal [Constituição; LDBEN; PNE 2014-2024].

Outro ponto relevante a respeito da institucionalização de um sistema de avaliação da EPT, segundo Moraes e Colaboradores (2020), seria a situação paradoxal de que, paralelamente, coexistem o amparo institucional, econômico e social da necessidade de um sistema de avaliação com a carência de bases sistematizadas de evidências, tanto avaliativas, quanto estatísticas. Assim, considerando as especificidades estruturais da EPT, a ausência dos elementos que validem e orientem as políticas educacionais para essa modalidade e seus cursos, impactam consideravelmente na sistematização avaliativa.

Os autores abordam alguns exemplos de aprimoramento na coleta e disseminação de dados sobre a EPTNM, como o aperfeiçoamento do Censo Escolar da Educação Básica (Censeb) e do Censo da Educação Superior (Censup), inclusão de informações sobre a frequência em cursos da EPT na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) por meio de seu suplemento e o desenvolvimento da Plataforma Nilo Peçanha, que apresenta dados estatísticos da Rede Federal.

Resumidamente, Moraes e Colaboradores (2020) apontam como possíveis fatores inviabilizadores de uma institucionalização da avaliação da EPT:

- I. A sua possível estereotipação, que impactaria no desconhecimento pleno da estrutura nacional existente;
- II. O desconhecimento da pluralidade das características socioeconômicas da EPT;
- III. A percepção rasa de que, para avaliar a EPT, seria suficiente unir os dados obtidos do Saeb e do Sinaes, que consideram poucas dimensões da EPT em seus respectivos escopos de avaliação;
- IV. As identidades legais, sociais, culturais, estruturais, lógico-simbólicas e tecnológicas próprias da EPT em suas dimensões existenciais.

Além de todos esses fatores, observa-se a importância de considerar os aspectos epistemológicos próprios da EPT que implicam diretamente na qualificação dessa realidade. Neste sentido, conforme já afirmado na introdução do Capítulo 3, a EPT [e EPTNM] se situam em uma posição de interseção entre as dimensões da educação e do trabalho, ambas inseridas na esfera da sociedade.

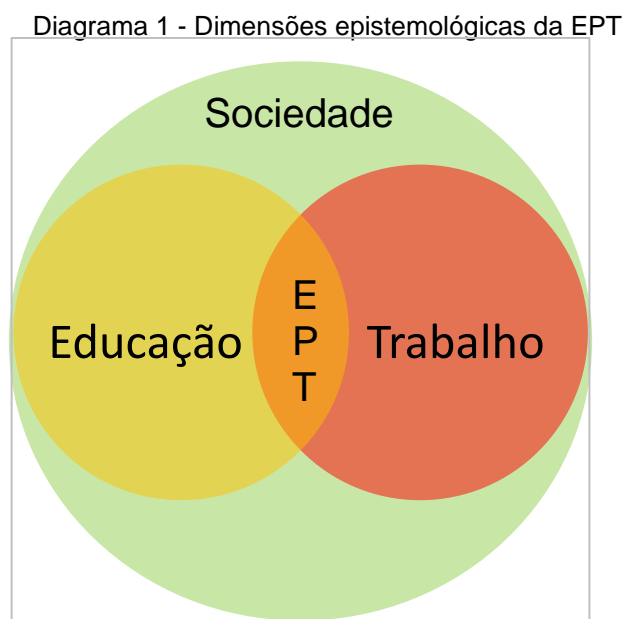
Situar a EPT é algo importante e, não é com surpresa que o autor deste trabalho rememora que o início de seu percurso formativo no Programa de Mestrado Profissional ao qual está vinculado se iniciou justamente em uma disciplina denominada “Educação, Trabalho e Sociedade”, ministrada pela Profa. Dra. Helena G. Peterossi ao lado de outros docentes do programa⁷, na qual se traçou um percurso didático muito interessante para que os mestrandos apreendessem qual o sentido da intrínseca e inquebrantável relação entre essas três dimensões, partindo da

⁷ Destaca-se participação ímpar e irreverente do Prof. Me. Sérgio Eugenio Menino nessa disciplina, que certamente colaborou para o crescimento intelectual e pessoal de todos os mestrandos da T5/2019.

apresentação do documentário russo “Anna dos 6 aos 18”, que mostra o desenvolvimento da menina russa Anna ao longo do período 1980-1991. A partir do filme, a cada aula os conceitos abordados nas leituras propostas, bem como os debates da turma, eram sempre correlacionados às fases do desenvolvimento de Anna e, por conseguinte da relação entre a protagonista e as questões sociais, culturais, políticas, educacionais e trabalhistas que influenciavam esse processo de desenvolvimento enquanto indivíduo em momentos históricos que pareciam hora delimitados e hora desconexos, ainda que concentrado inteiramente a pouco mais de uma década.

Ou seja, concatenar as ideias do documentário, dos textos e das discussões, levou os mestrandos a compreenderem que as mudanças na sociedade não são imediatas, ainda que se “fracione” a história como se tivesse um começo, um meio e um fim muito bem delineados, mascarando assim a sucessão caótica de fenômenos que levam a determinadas mudanças, que não são tão drásticas ao ponto de dizer que o processo histórico que levou a sociedade até aquele ponto se consumiu inteiramente, se consubstanciando em uma nova gênese humana.

Portanto, fixar o aprendizado dos conceitos epistemológicos sobre a relação entre essas dimensões é, sem dúvida, um passo fundamental para compreender o contexto da avaliação da EPT e seus dilemas. Assim, apresenta-se o Diagrama 1, representando visualmente a relação Sociedade-Educação-Trabalho-EPT.



Fonte: O autor (2021).

Cabe destacar, ainda, os aspectos econômicos, filosóficos, sociológicos, políticos e psicológicos que permeiam a relação entre as dimensões destacadas no Diagrama 1 e que são o foco das ideias propostas por de Marx [1818-1883], Engels [1820-1895], Weber [1864-1920], Adorno [1903-1969] e Foucault [1926-1984].

Faz-se relevante rememorar esses aspectos e autores, considerando que algumas de suas obras foram propostas como literatura básica da disciplina Fundamentos da Educação Profissional, ministrada no segundo semestre de 2019 pelos docentes Prof^a. Dr^a. Sueli Soares dos Santos Batista e Prof. Dr. Emerson Freire, cujas reflexões propostas corroboraram para a complementação do aprendizado somado a partir da disciplina Educação, Trabalho e Sociedade.

A partir das ideias de autores mencionados, foi possível traçar uma perspectiva dos movimentos da industrialização europeia e da gênese capitalista e de sua interlocução com o processo de formação do Estado-Nação, o que implica também em vislumbrar o movimento da estatização da oferta de ensino e o desenvolvimento da escola moderna, que se correlaciona ao objeto desta pesquisa, ou seja, à necessidade proeminente do Estado em avaliar o educando e os serviços educacionais prestados à sociedade.

Portanto, verifica-se o quão complexo é o exercício de se discutir os fundamentos da Educação Profissional [e Tecnológica], ao mesmo tempo em que se evidencia a relação simbiótica que todos os indivíduos da sociedade têm com essa dimensão, ainda que não se perceba, ou melhor, que não se analise criticamente o que acontece ao entorno de cada um e como as dimensões da vida humana se interrelacionam de forma ou menos proeminente com um determinado recorte da realidade.

Também é importante abordar os aspectos relacionados às [in]definições que a Educação Profissional e Tecnológica carrega em si e em suas variantes terminológicas. Como já apontado no Quadro 1 do subitem 3.2, é importante compreender como cada palavra é significada e ressignificada ao longo do tempo e como um agrupamento de palavras que formam um determinado termo podem criar um vínculo complementar e até derivativa.

Este mesmo entendimento também foi abordado por Allain, Gruber e Wollinger (2020) ao discutir a epistemologia da avaliação em EPT adentrando nas questões a respeito da questão que paira entre os termos *técnico* e *técnica*, ambos

intrinsecamente vinculados ao termo *profissional*. Os autores também abordam os conflitos discursivos em relação aos termos *curso técnico* e *tecnológico* – este último, apontado como o foco da cientificação e tecnologização do *saber técnico*. Também é abordado no texto os aspectos filosóficos que estes termos, bem como outros correlacionados carregam.

O texto de Allain, Gruber e Wollinger (2020) é rico em referências e a abordagem pormenorizada de todos os aspectos fundamentais em um resumo breve seria audacioso e não contemplaria a qualidade da obra. Assim, há de se concluir a contribuição desses autores para este texto com suas principais indicações sobre *o que e como avaliar a EPT [e a EPTNM, por conseguinte]*, partindo de uma cuidadosa orientação educacional e epistemológica:

Para finalizar, poderíamos resumir alguns cuidados epistemológicos (com suas implicações educacionais) para definir os objetos – mas também, é claro, os métodos – de avaliação da EP, afirmando que é preciso:

- Repensar e entender a importância da técnica como adjetiva e formativa do ser humano e ter referenciais que lhe deem valor.
- Considerar sempre a não prevalência da avaliação de conhecimentos declarativos, verbais, discursivos. Isso não significa a exclusão dessas formas de conhecimento, mas é relevante insistir que eles não são necessariamente representativos do saber técnico, nem necessariamente os mais importantes.
- Estruturar discurso e ação educativa e avaliativa para além de pares conceituais dicotômicos e hierarquizados, em especial o par teoria-prática.
- Conhecer o trabalho a ser ensinado e avaliado, analisando as atividades profissionais reais, que sempre transbordam o domínio da prescrição e fornecem ricos contextos formativos.
- Construir situações avaliativas que:
 - a- incorporem as diversas dimensões da técnica, como ato humano tradicional eficaz, como modo qualificado de intervenção no mundo para a produção da existência, isto é, como elemento essencial à cultura e à constituição dos laços sociais;
 - b- manifestem, sempre que possível, a complexidade, os desafios, os dilemas éticos, estéticos, econômicos e ambientais da atividade profissional;
 - c- coloquem o avaliado em posição de desenvolver processos, em situações profissionais mais próximas possíveis das situações laborais reais, em que poderá mobilizar recursos, encontrar meios de resolver os desafios e produzir resultados observáveis por formadores conhecedores das comunidades da prática profissional (e, se possível, membros dessa comunidade externos à escola);
 - d- permitam observar o engajamento do avaliado nos processos técnicos, mas também em uma comunidade de práticas, cujos traços de pertencimento que irão despontar vão desde linguagem técnica (e outras formas comunicacionais características), postura, vestimenta, modos de manuseio de equipamentos e instrumentos, até valores incorporados, negociados e apropriados. (ALLAIN; GRUBER; WOLLINGER, 2020, p. 54-55)

Abordados brevemente os aspectos epistemológicos da avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – bem como da própria EPTNM – apresenta-se

a seguir um breve histórico das iniciativas do Governo Federal para instituição de uma avaliação da EPT, onde se inseriria a avaliação da EPTNM.

6.1 Iniciativas de sistematização nacional de avaliação da EPT[NM] no Brasil

Conforme já mencionado no subitem 5.5, avaliação em larga escala avalia um sistema de ensino. Esse tipo de avaliação se alicerça no art. 206, inc. VII, da Constituição de 1988, tal qual o PDI também tem esse artigo como um de seus fundamentos, conforme já mencionado no subitem 4.2. Além disso, encontra ressonância e delineamento na LDBEN, em seus artigos 3º, inc. IX e 9º, incisos V e VIII.

Assim, todos os sistemas nacionais de avaliação estão baseados na garantia do padrão de qualidade da educação ofertada, que se pressupõe, possa ser aprimorada a partir da qualificação da realidade por meio da avaliação e de seus resultados.

Considerando a evolução dos três sistemas nacionais de avaliação mencionados no capítulo anterior, observa-se que em três décadas de redemocratização do Brasil, ainda não foi possível instituir oficialmente um sistema de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica ou mesmo de uma de suas modalidades, como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Tendo em vista as distintas perspectivas apresentadas ao longo deste trabalho, resta nítido que não a EPT e suas modalidades possuem particularidades estruturais que diferem da Educação Básica Propedêutica e da Educação Superior com seus cursos de graduação e pós-graduação, ainda que se estabeleça uma articulação entre todas essas estruturas.

Como demonstra Luckesi (2018), a ato de avaliar requer uma estruturação prévia e deve ter um objetivo claro quanto ao que se deseja qualificar e quais estratégias serão utilizadas para tanto. Conforme se verificou ao longo do trajeto desta pesquisa, a EPT e suas modalidades de fato possuem inúmeras questões que ainda precisam ser evidenciadas, mas, há também elementos que já estão postos e que

poderiam viabilizar a institucionalização de um sistema de avaliação. Então, qual o “ingrediente” faltante para que se chegue ao ponto desejado?

Em um resgate de informações oficiais, foram coletadas três evidências de que há uma preocupação do Estado brasileiro em institucionalizar um sistema nacional de avaliação da EPT. A Figura 7 é uma captura de notícia do portal do MEC de 2006, que trata a respeito da elaboração de um possível sistema de avaliação da EPT.

Figura 7 - Notícia sobre o Saep - 05/01/2006

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Educação profissional terá sistema de avaliação

Quinta-feira, 05 de janeiro de 2006, 11h49
Última atualização em Quarta-feira, 16 de maio de 2007, 12h21

[Tweeter](#) [Compartilhar](#)

O Ministério da Educação prepara a primeira avaliação da educação profissional, a ser feita este ano. Elaborar um quadro geral de alunos e professores, identificar experiências bem-sucedidas, revisar currículos e avaliar a qualidade dos cursos são itens básicos a serem considerados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) na preparação do Sistema de Avaliação da Educação Profissional (Saep).

Grupo de trabalho criado para este fim tem prazo até junho para definir as diretrizes da avaliação. O grupo tem representantes dos ministérios da Educação, da Justiça, e do Trabalho e Emprego, do Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (Condetuf), do Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf), do Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) e do Sistema S, composto por entidades como Senai, Sesi, Senac e Sesc.

Inspiração — Hoje, segundo a secretária adjunta da Setec, Maria José Rocha, o MEC conhece apenas a rede federal — cursos, estudantes, professores e técnicos. O que empresas e sindicatos fazem em educação profissional ainda é desconhecido.

Com a montagem da avaliação, inspirada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e na experiência acumulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), será feita uma radiografia da realidade da educação profissional brasileira.

Repórter: Ionice Lorenzoni

[← Próxima](#) **TEMA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** [Anterior >](#)

Fonte: Ministério da Educação (2006).

A notícia disponível na Figura 7 se situa, historicamente, no segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, período em que ocorreram significativas mudanças no campo da EPT. Observa-se que o conteúdo é anterior à criação dos Institutos Federais, mas, nota-se que é mencionado pela Setec/MEC que, até aquele momento, se conhecia apenas a Rede Federal, uma das razões pelas quais se iniciou um grupo de trabalho para definir diretrizes para instituir um Sistema de Avaliação da Educação Profissional (Saep), mesma sigla já mencionada para a primeira

experiência de avaliação da Educação Básica⁸ em 1990. A mesma sigla e significado foram utilizados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) para nomear seu sistema de avaliação da EPT, criado em 2009, conforme informações do Portal da Indústria.

Ressalta-se que não foram encontrados outros documentos que tratassem dos resultados do estudo do grupo de trabalho. Assim, foi encaminhado um pedido de acesso⁹ à informação ao MEC por meio do sistema Fala.BR, para ter acesso à portaria de criação do grupo de trabalho e do relatório final, ou documento equivalente, que possa esclarecer quais foram as propostas de avaliação e indicadores, bem como outros documentos que subsidiem compreender se o motivo pelo qual não se institucionalizou, naquela época, o sistema de avaliação – considerando que ainda não o temos até o presente momento.

Em resposta ao pedido de acesso à informação, a área técnica do MEC realizou uma busca no Diário Oficial da União (DOU) e não localizou a portaria que supostamente teria composto o grupo de trabalho, considerando que não teria sido formalizado o ato anunciado. Além disso, não foram localizados outros registros sobre o tema.

Continuando a exposição de achados de pesquisa, é importante destacar o Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujos aspectos históricos já foram abordados no subitem 3.3. Para este estudo, dois pontos do PNE são importantes, pois norteiam o objetivo de pesquisa: a Meta 11, que trata da ampliação das matrículas para a EPTNM, *assegurando a qualidade da oferta* e sua expansão no segmento público; e sua Estratégia 11.8, que norteia como se asseguraria a qualidade da oferta, ou seja, por meio da institucionalização de um sistema de *avaliação da qualidade da Educação Profissional Técnica da Nível Médio*, ofertada pelas redes de ensino públicas e privadas. Ou seja, os legisladores não abordam uma meta para a EPT em toda a sua amplitude, decidindo por focar apenas na EPTNM. Esse fato não é um mero descuido ou mesmo um predileto pela EPTNM, mas sim, talvez uma medida ponderada e que encontra certa ressonância nas ideias aqui abordadas.

⁸ Conforme informado pelo Inep por meio do NUP 23546.013205/2021-26, esta denominação foi utilizada nos estudos iniciais do sociólogo argentino Julio Jacobo Waiselfisz, porém, desde a primeira aplicação da avaliação já foi utilizada a denominação Saeb, que perdura até hoje.

⁹ O protocolo nº 23546.015600/2021-43 pode ser acessado no Consulta e-SIC da CGU.

Outro achado de pesquisa significativo foi o documento-base da proposta do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), localizado no portal de uma instituição da Rede Federal, que conforme já esclarecido na nota de rodapé 1, foi teve seu acesso indeferido pelo órgão e não foi disponibilizado mesmo com decisão da CGU. Causou estranheza ao autor desta pesquisa a posterior disponibilização como um dos anexos da resposta ao pedido de acesso à informação referente à notícia do Saep, cujo protocolo consta na nota de rodapé 6.

Conforme apurado, este documento é o resultado das atividades do grupo de trabalho instituído por meio da Portaria Setec/MEC nº 40, de 9 de dezembro de 2013, que oficializa um trabalho prévio de discussões que já estavam ocorrendo por meio de oficinas realizadas a partir de agosto de 2013, conforme menciona a Apresentação do Sinaep.

A composição do grupo incluía como membros representantes da Setec/MEC, do CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação, do Inep, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Rede Federal, das Redes Estaduais de EPT e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem. A coordenação das atividades do grupo foi realizada pelo titular da Diretoria de Políticas de EPT da Setec/MEC, que tinha a prerrogativa de incluir outros *especialistas* e *técnicos* para auxiliar nos trabalhos. O prazo de conclusão das atividades era de 90 dias, não havendo menção de possibilidade de prorrogação. Observa-se que o documento, possivelmente, tenha sido produzido em março ou abril de 2014, tendo em vista o prazo determinado pela portaria e pelo fato de que as discussões já estavam avançadas quando se efetivou a criação do grupo.

É importante destacar que se trata de uma proposta de avaliação da EPT com ênfase na EPTNM e nos cursos de Formação Inicial e Continuada, articulando esse processo com o Saeb e o Sinaes. Inclusive, a leitura do documento demonstra que seu escopo está intrinsecamente baseado na estrutura do Sinaes, seguindo o formato de avaliação interna, externa e do estudante [matriculado e egresso]. No rodapé da página 52 do documento-base consta que os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) não compõem o escopo da proposta, pois já são avaliados pelo Sinaes.

Outro ponto importante é que o sistema abrangeria, compulsoriamente, apenas o SFE, sendo facultativo aos demais sistemas e redes. Uma questão relevante está na página 49, onde é mencionado que o sistema deveria ser regulamento por decreto presidencial, que direcionaria como seria sua estruturação e meios de efetivação. Ou

seja, o documento-base seria uma referência para a redação do ato normativo. Contudo, há pontos questionáveis da estrutura proposta que merecem ser revisados.

Na análise dos documentos encaminhados com o documento-base do Sinaep pelo MEC, consta-se que essa revisão está ocorrendo, ao contrário do que se pressupôs ao longo da busca de informações sobre a proposta, muitas vezes infrutífera. A seguir, finaliza-se este capítulo com o resumo dos documentos encaminhados pela Setec/MEC a respeito do Sinaep:

- I. Nota Técnica nº 35, de 02 de março de 2018: Proposta de trabalho para desenvolvimento do Sinaep, elaborada pela Diretoria de Políticas e Regulação de EPT (DPR) da Setec. Sinteticamente, o documento resgata a origem do documento-base do Sinaep, apontando que desde 2017 a DPR/Setec tem implementado ações de aprimoramento dos processos avaliativos, tendo contratado consultoria técnica para estudos sobre processos de regulação, validação e supervisão adotados por instituições privadas que ofertam cursos técnicos em 11 unidades federativas. Em 2018 o projeto teve continuidade;
- II. Minuta de ofício de março de 2018, solicitando aos reitores de oito IF [inclui o IFSP] e de uma Universidade Federal, a liberação de servidores desses órgãos, [especificados no documento], para participarem de reunião sobre o Sinaep em Brasília, no período previsto de 26 a 28 de março de 2018;
- III. Relatório técnico de mapeamento de indicadores propostos para o Sinaep em relação a tópicos já existentes no Sistema de Acompanhamento e Avaliações de Cursos Rede e-Tec Brasil (SAAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que é acompanhado e utilizado pela Setec desde 2010;
- IV. Ofício-Circular nº 6, de 21 de fevereiro de 2021: reitera às instituições que repactuaram a oferta de bolsa-formação por meio da Portaria MEC nº 1.720/2019 o compromisso de adesão ao SAAS/UFSC, bem como a necessidade de estabelecer um responsável para contato com a equipe da universidade para treinamento e utilização do sistema, considerando a retomada dos ciclos avaliativos por meio do sistema.

7 O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

O IFSP é uma das autarquias que integram a Rede Federal, cujo histórico, natureza, objetivos e estruturação foram apresentados no Capítulo 4. A Rede Federal, bem como boa parte dos Institutos Federais, o que inclui o IFSP, são o ápice evolutivo das Escolas de Aprendizes Artífices, tema explorado no Capítulo 3. Portanto, observa-se que ambos os capítulos já abordaram de forma ampla a história que precede o IFSP e, assim, serão abordadas algumas particularidades históricas específicas dessa autarquia nesta introdução do capítulo.

O *Campus* São Paulo do IFSP, localizado atualmente na Rua Pedro Vicente, nº 625, no bairro Canindé, é o elo entre o atual IFSP e a extinta EAA de São Paulo. A primeira sede da EAA-SP foi provisoriamente instalada em um prédio¹⁰ na Avenida Tiradentes, números 15, 15-A, 15-B e em terrenos adjacentes (CORREIO PAULISTANO, 1911, p. 6), bairro Luz, em 24 de junho de 1910, conforme apontado por IFSP (2015, p. 24) e ratificado pelo Jornal Correio Paulistano, conforme se verifica na Figura 8.

Figura 8 – Notícia da inauguração da primeira sede da EAA-SP



Fonte: Correio Paulistano (1910, p.3), Edição de 21/06/1910.

A Figura 9 representa um excerto de notícia do jornal Correio Paulistano de 29 de agosto de 1911, onde se verifica uma preocupação do governo federal de que a EAA-SP fosse instalada em um prédio próprio com uma estrutura adequada ao ensino.

¹⁰ O prédio pertencia a menor Edith Pereira da Rosa, cujos bens eram administrados por D. Elisa M. de Barros Cavalcante, conforme noticiado pelo Correio Paulistano de 11/07/1911, Ed. 17.222, p. 4.

Figura 9 - Primeira notícia sobre a construção da sede própria da EAA-SP

*

A Secretaria da Agricultura, contando com o concurso do governo federal, vai providenciar sobre a construção de um prédio destinado ao funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices deste Estado.

A Directoria de Obras Publicas será encarregada de organizar o projecto e orçamento do alludido edificio, devendo ser ouvido a esse respeito o director daquello estabelecimento.

Fonte: Correio Paulistano (1911, p. 1), Edição de 29/08/1911.

Conforme análise de outras notícias da época, a concretização desse objetivo demorou quase uma década para ocorrer. Como medida provisória, a EAA-SP foi transferida em 1918 para a Avenida Brigadeiro Luiz Antonio, ocupando os números 61 e 63. A Figura 10 é um excerto da notícia sobre a transferência.

Figura 10 - Transferência da EAA-SP para a Av. Brig. Luiz Antonio

Escola de Aprendizes Artífices

Communica-nos o director da Escola de Aprendizes Artífices deste Estado a transferencia da mesma da avenida Tiradentes para a avenida Brigadeiro Luiz Antonio n.os 61 e 63.

Não obstante os trabalhos da nova montagem demandarem algum tempo, desde já acham-se abertas as matriculas para as aulas e officinas, diariamente, das 11 ás 14 horas.

Fonte: O Combate (1918, p. 2), Edição de 03/01/1918.

Somente em 1920 a Câmara dos Deputados do Estado de São Paulo remeteu o Projeto de Lei nº 28/1920 ao Congresso Legislativo¹¹ estadual, que resultou em

¹¹ Antiga denominação da atual Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

decreto autorizando o Poder Executivo estadual a doar à União um terreno¹² situado em um trecho antes pertencente à Avenida São João¹³, entre a Rua Appa e a Alameda Nothmann, com área total de 4.290 m² [metros quadrados], para construção da nova sede da EAA-SP. A doação foi oficializada pelo então Presidente¹⁴ do Estado de São Paulo, Washington Luis Pereira de Sousa, por meio da Lei nº 1.742, de 19 de outubro de 1920, conforme consta nas cópias digitalizadas dos documentos referentes à doação, disponíveis no Acervo Histórico Digital da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

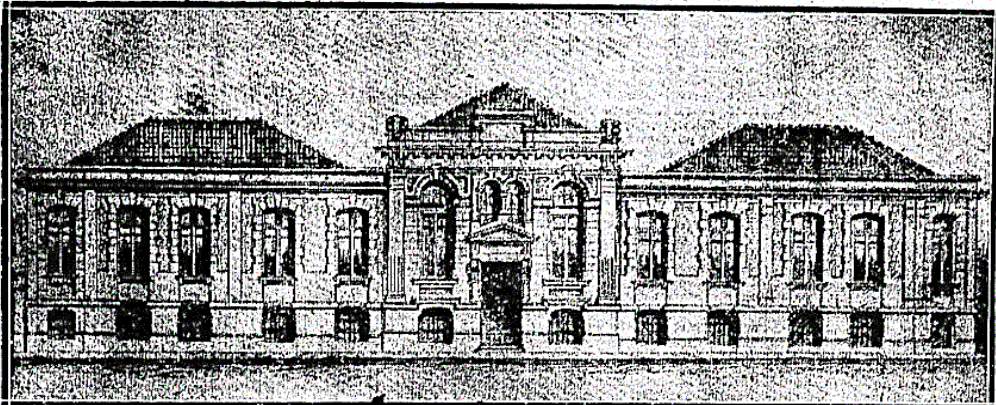
Nas pesquisas aos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira foram encontrados registros que apontam uma divergência cronológica dos fatos referentes à construção do novo prédio da EAA-SP. A Figura 11 representa a notícia veiculada em 3 de janeiro de 1920 no jornal Correio Paulistano, destacando no topo da página o croqui do projeto de fachada do prédio que abrigaria a EAA-SP.

Figura 11 - Croqui da fachada do novo prédio da EAA-SP

3 de janeiro de 1920

N. 20.296
FUNDADO EM 1854

Escola de Aprendizes Artífices



Conforme noticiamos, realizou-se, há dias, o lançamento da pedra fundamental do novo edifício da Escola de Aprendizes Artífices, cujo projecto acima reproduzimos. Esse edifício, que vai ser erguido em terreno cedido pelo Estado, será de construção sólida e elegante e obedecerá a todos os preceitos da hygiene.

O terreno comprehende 55 metros e 16 para a rua de S. João, 53 metros e 50 para a rua Appa e 27 metros e 60 para a alameda Nothmann.

O edificio principal, que é o da Escola, fica com frente para a rua de S. João, num desenvolvimento de 39 metros, dando a outra face para a rua Appa, na extensão de 33 metros e 70.

A construção será em dois pavimentos. No superior, haverá quatro grandes salas, com 13 metros por 8, para a instrução primaria, desenho, artefactos produzidos no estabelecimento e biblioteca; a sala da directoria, sala dos professores, archivo, portaria e outras dependencias. O interior, que em parte consistirá o embasamento, será aproveitado para officinas, depositos, salas de trabalho, etc.

Ao lado do edificio principal será construída a casa destinada á residência do director.

Nos fundos do terreno, numa área com a extensão de 33 e meio metro entre a rua Appa e a alameda Nothmann, serão construídas 7 grandes officinas, tendo cada uma 12 metros por 22.

As communiqueções das officinas serão feitas pela rua Appa e alameda Nothmann.

O projecto do estabelecimento foi organizado pelo Escripatorio Technico da Directoria de Obras Publicas, de que é chefe o engenheiro Mario Freire.

Fonte: Correio Paulistano (1920, p. 1), Edição de 03/01/1920.

¹² Moreira e Melo (2017) apontam que o terreno antes pertenceu à D. Sebastiana de Souza Queiróz, neta da Baronesa de Limeira, tendo sido adquirido pela Fazenda do Estado de São Paulo em 1906.

¹³ A denominação atual do endereço onde o prédio está situado é Rua Gen. Júlio Marcondes Salgado.

¹⁴ Antiga denominação para o atual cargo de governador.

No escopo da notícia consta que o jornal já havia noticiado sobre o lançamento da pedra fundamental do prédio, o que ocorreu em 1 de janeiro de 1920, conforme apurado em outra edição do jornal, que dedicou um espaço considerável apenas para a referida notícia, que mostra que o ato foi marcado por uma verdadeira celebração com autoridades da época.

Na leitura dos documentos referentes ao Projeto de Lei nº 28/1920, foi constatado que a celebração de um acordo entre o governo federal e o governo estadual só ocorreu em 19 de março de 1920. Em um ofício encaminhado em 7 de abril de 1920 pela Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Públicas do Estado de São Paulo para o Presidente do Estado, apreende-se do texto que de fato a disponibilização do terreno para a construção da nova sede da EAA-SP não era um assunto recente. Contudo, a leitura dos documentos não esclarece se antes do acordo firmado foi lavrado algum outro documento que estabelecesse o compromisso de cessão do terreno, bem como em que circunstâncias foi autorizada a elaboração do projeto e o lançamento da pedra fundamental da edificação.

Outro fato a respeito da construção da nova sede da EAA-SP é que não foram encontrados registros sobre a inauguração do prédio, fato digno de nota, considerando que parecia haver uma grande expectativa em torno da consolidação da instituição em uma sede própria. Conforme noticiado pelo Correio Paulistano em 6 de janeiro de 1921, as obras de construção do prédio ainda continuavam naquela data e, aparentemente, seguiram até o ano seguinte, considerando notícia publicada na edição de 17 de janeiro de 1922 do Correio Paulistano. A mesma notícia denota que, ao que tudo indica, o funcionamento efetivo da EAA-SP na nova sede na Av. São João, nº 404, teriam se iniciado em 1 de fevereiro de 1922.

Em 1936 a EAA-SP é convertida no Liceu Industrial de São Paulo por meio do artigo 37, da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, mesmo ato normativo que organizou o Ministério da Educação e Saúde Pública. O funcionamento da instituição continuou no mesmo endereço na Av. São João.

O Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, por meio do artigo 8º, inciso VII, instituiu a Escola Técnica Federal de São Paulo (Etef-SP), que segundo o parágrafo 2º do mesmo artigo, só passaria a funcionar efetivamente quando fossem construídas sedes novas e próprias. A Etef-SP ofertaria cursos técnicos e industriais, em conformidade com o Quadro de Cursos do Ensino Industrial, estabelecido pelo Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942.

A construção da nova sede só se efetivou na década de 1970, tendo em vista que em 1968 ainda ocorriam as tratativas entre o Ministério da Educação e Saúde com a Prefeitura de São Paulo, para doação de um terreno para a nova sede. A Figura 12 corresponde à notícia veiculada no jornal A Tribuna em 10 de janeiro de 1968, onde é abordada a doação do terreno.

Figura 12 - Doação do terreno para a nova sede da Etef-SP



Fonte: A Tribuna (1968, p. 1).

Conforme consta no Anuário de 2015 do IFSP, a inauguração do novo prédio da Etef-SP, construído na atual Rua Pedro Vicente, nº 625, no bairro Canindé, ocorreu em 26 de setembro de 1976 (IFSP, 2015, p. 22). O prédio abrigou, posteriormente, o Centro Federal Tecnológico de São Paulo (Cefet-SP) e, a partir de 2009, se tornou sede do *Campus* São Paulo e da Reitoria do IFSP.

Ao contrário do previsto na notícia disponibilizada na Figura 12, não foi construído uma unidade da Etef-SP na cidade de Santos, nem mesmo nas estruturas institucionais subsequentes. Contudo, em 1987 foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) na cidade de Cubatão, localizada na microrregião de Santos. Posteriormente, foi inaugurada a Uned/Etef-SP em Sertãozinho, primeira unidade do

interior. Somente com a transformação da Etef-SP em Cefet-SP pelo decreto¹⁵ de 18 de janeiro de 1999, é que ocorreu a implantação dos primeiros cursos superiores de graduação a partir do ano 2000 e, posteriormente, a integração entre ensino médio e ensino técnico em 2004, a partir do Decreto nº 5.154/2004 (IFSP, 2015).

O Quadro 4 demonstra a composição do IFSP em 2021, elencando os 37 *campi* e os respectivos anos de autorização de funcionamento, conforme informações coletadas do Portal de Dados Abertos do IFSP. Cabe ressaltar que são *campi* avançados as unidades de Ilha Solteira, Jundiaí, São Paulo – São Miguel Paulista e Tupã, que ofertam apenas cursos de EPTNM.

Quadro 4 - *Campi* do IFSP em funcionamento

Campus	Início das atividades	Campus	Início das atividades
Araraquara	2010	Matão	2009
Avaré	2010	Piracicaba	2010
Barretos	2010	Presidente Epitácio	2010
Birigui	2010	Registro	2010
Boituva	2010	Salto	2006
Bragança Paulista	2006	São Carlos	2007
Campinas	2010	São João da Boa Vista	2006
Campos do Jordão	2008	São José dos Campos	2012
Capivari	2013	São Paulo	1909
Caraguatatuba	2006	São José do Rio Preto	2017
Catanduva	2010	São Paulo - Pirituba	2016
Cubatão	1987	São Paulo - São Miguel Paulista	2018
Guarulhos	2005	São Roque	2008
Hortolândia	2010	Sertãozinho	1996
Ilha Solteira	2015	Sorocaba	2016
Itapetininga	2010	Suzano	2010
Itaquaquecetuba	2016	Tupã	2016
Jacareí	2015	Votuporanga	2010
Jundiaí	2016	-	-

Fonte: O autor (2021) a partir de dados do IFSP (2018).

Considerando Quadro 4, em 96 anos de existência [1909-2005], ocorreu uma expansão de 300% somando as unidades abertas entre 1897 e 2005, contudo, com um verdadeiro hiato entre uma implantação e outra. Entre 2006 e 2009, a expansão correspondeu a 100% em relação ao crescimento anterior, somando 8 *campi*. Entre 2010 e 2013, a expansão foi de 200% em relação à expansão anterior, correspondendo um total de 24 *campi*. Entre 2015 e 2018 houve uma retração da expansão da Rede Federal, que refletiu diretamente no IFSP, que teve crescimento

¹⁵ Ressalta-se que os decretos relativos à conversão das Etef em Cefet nesta data não foram numerados, o que causa estranheza, já que os demais decretos estão devidamente numerados sequencialmente.

negativo de -62,5% [9 *campi*] em relação ao expressivo quantitativo alcançado até o último período de expansão considerado para o cálculo comparativo.

A Tabela 1 apresenta a evolução da oferta de vagas ofertadas pelo IFSP em relação ao quantitativo de inscritos nos processos seletivos, entre 2011 e 2019, conforme cruzamento de dados dos Anuários e Relatório de Gestão 2019 do IFSP.

Tabela 2 - Evolução de vagas e inscritos¹⁶ IFSP

Forma de oferta	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I
FIC - Proeja	285	267	130	141	115	92	40	41	120	95	95	105	65	88	100	56	100	42
FIC	2.700	2.444	2.370	2.115	2.688	2.406	6.507	5.401	9.586	9.824	23.443	29.442	28.892	59.849	25.739	34.731	22.151	29.893
Bacharelado	120	8.926	120	16.777	240	25.174	400	46.793	450	49.525	440	51.189	1.080	46.984	1.450	25.168	1.713	19.922
Licenciatura	1.150	17.532	1.165	24.937	1.025	31.032	1.190	37.288	1.240	36.329	1.440	40.981	1.920	38.730	2.294	19.320	2.480	15.194
Tecnologia	1.800	54.625	2.200	93.111	2.520	100.719	2.800	120.503	2.840	126.941	2.920	111.475	2.720	88.994	2.685	38.560	2.633	29.574
PG Lato Sensu	140	417	251	430	205	415	250	382	190	807	485	1.209	445	1.452	738	2.324	784	2.402
PG Stricto Sensu	20	48	20	44	35	83	65	219	75	471	78	482	94	1.238	104	752	115	1.013
Téc. Conc./Sub.	5.480	24.185	4.570	11.641	4.650	9.901	4.610	9.758	5.130	11.333	5.210	20.709	5.205	22.782	5.323	17.312	4.787	18.921
Téc. Integrado	760	8.027	720	5.644	760	6.067	720	5.427	1.280	6.521	2.250	12.603	3.016	17.993	3.699	17.965	3.805	21.223
Téc. Integrado - Proeja	80	89	80	75	80	84	80	72	80	82	80	79	120	288	214	349	211	465
Téc. Integrado - Parceria SEE-SP ¹⁷	0	0	1.400	1.939	1.160	1.659	645	1.092	280	357	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: O autor (2021) a partir dos Anuários e Relatório de Gestão 2019 do IFSP (2015; 2016; 2020).

Comparando os dados da Tabela 1 com os dados resumidos do 3º Relatório de Monitoramento do PNE 2014-2024, apresentados no subitem 3.3 deste estudo, nota-se que há congruência quanto à perspectiva do crescimento da oferta da EPTNM em suas distintas formas de oferta, condizendo com a proposta da Meta 11 do PNE vigente, ainda que não chegando no patamar proposto pelo plano.

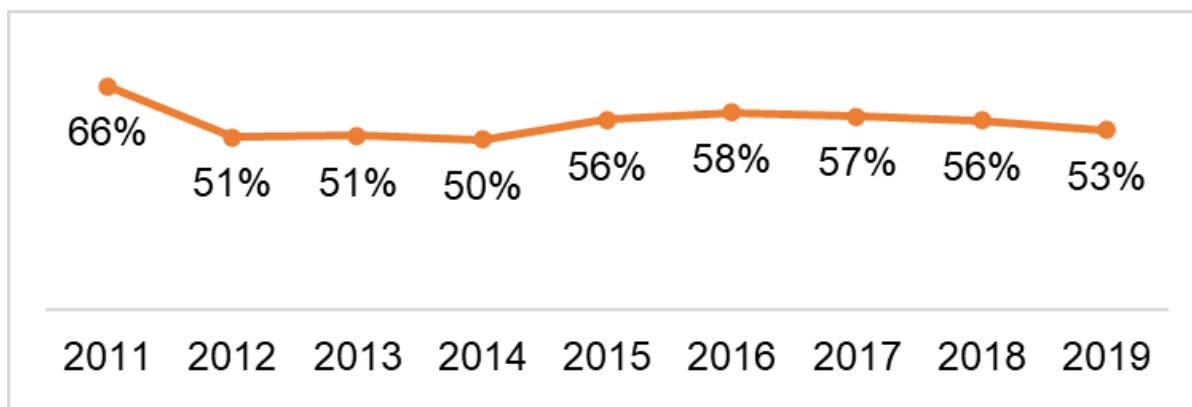
O Gráfico 2 mostra a evolução do percentual representativo de matrículas da EPTNM no IFSP, calculado a partir da diferença entre o total de vagas de cursos regulares¹⁸ em relação ao total de matrículas dos três tipos de oferta de EPTNM.

¹⁶ No cabeçalho inferior da Tabela 1, “V” corresponde a “Vaga” e “I” corresponde a “Inscritos”.

¹⁷ Parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o IFSP em 2011, para oferta de cursos técnicos aos estudantes do ensino médio da rede estadual nos *campi* do IFSP.

¹⁸ Foram desconsideradas as vagas de formação inicial e continuada, inclusive Proeja, pois não são regulares.

Gráfico 8 - Percentual anual das matrículas de EPTNM do IFSP



Fonte: O autor, a partir de dados do IFSP (2020).

Observa-se que o IFSP tem mantido o percentual de oferta de EPTNM acima do mínimo exigido legalmente. Ainda assim, nota-se que mesmo com um aumento nas vagas de EPTNM, tem havido uma queda contínua e crescente da representatividade desta modalidade de ensino a partir de 2016 [-2,3% em 2017; -2,1% em 2018; -5,1% em 2019]. É importante ressaltar que em 2015 houve uma alta do percentual de representatividade de 10,4% em relação a 2014 e, em 2016, houve um aumento de 4% em relação a 2015.

É possível inferir a desaceleração da expansão institucional em decorrência da instabilidade político-econômica do país a partir de 2015, aproximadamente. Quando analisado o PDI do IFSP, observa-se que este fato comprometeu significativamente o planejamento de expansão da autarquia, já que havia uma previsão de abertura de *campus* em alguns municípios paulistas, com o objetivo de atender demandas regionais por acesso a cursos da EPTNM assim como superiores, muitas vezes ofertados apenas por IES particulares.

Quanto à discreta redução do percentual de representatividade dos cursos de EPTNM ofertados pelo IFSP, infere-se uma correlação com a abertura de cursos de nível superior para o atendimento às necessidades do público de cada *campus*, o que impacta diretamente nos cálculos do quantitativo.

A partir deste breve relato histórico e apresentação de dados sobre a expansão e oferta de cursos do IFSP, discute-se a seguir os PDI do IFSP, considerando com ponto focal possíveis achados sobre a intenção de instituir uma autoavaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

7.1 Os PDI do IFSP: a busca de evidências de uma avaliação da EPTNM

Conforme já esclarecido no subitem 4.2, os Institutos Federais são autarquias que ofertam educação superior, básica e profissional, equiparadas legalmente às universidades federais para fins de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos e, portanto, devem elaborar um plano de desenvolvimento institucional.

Com a finalidade de verificar possíveis evidências sobre intenções de implementação de um modelo próprio de autoavaliação da EPTNM no âmbito do IFSP, procedeu-se com a análise dos PDI relativos aos quinquênios 2014 a 2018 e de 2019 a 2023.

O procedimento de análise documental envolveu duas estratégias: leitura no sumário em busca de palavras-chave e busca textual automática de palavras-chave em todo o conteúdo. Definiu-se como palavras-chave os termos “avaliação institucional”, “autoavaliação institucional”, “avaliação de cursos técnicos”.

O primeiro documento analisado foi o PDI 2014-2018, onde foi verificado no sumário e na busca automatizada a existência do termo “avaliação institucional”. O primeiro resultado foi localizado no Capítulo II – Projeto Político Institucional, subitem 2.3 - Políticas de Ensino [p. 163], onde consta nas conclusões finais desse subitem algumas diretrizes, dentre as quais a de “desenvolvimento de avaliação institucional e avaliação de cursos, para toda a comunidade e para todos os cursos” (IFSP, 2014, p. 173). O segundo resultado foi localizado no Capítulo VIII – Avaliação Institucional [p. 321], onde, na leitura do inteiro teor do capítulo, não foram localizadas referências sobre os cursos da EPTNM, constituindo-se como um capítulo específico sobre autoavaliação no âmbito do Sinaes.

O segundo documento analisado foi o PDI 2019-2023, em vigor no momento no qual este estudo foi redigido. Foram aplicados os mesmos procedimentos de análise, onde o principal resultado retornado também estava localizado no Capítulo II - Projeto Político Institucional, subitem 2.2.1.1 - Políticas de Ensino [p. 190]: apesar de não ter sido reiterada a mesma proposição do PDI anterior em relação à avaliação de cursos do IFSP em sua totalidade, foi mencionada a previsão de se “estabelecer parâmetros de avaliação da educação básica no IFSP” (IFSP, 2018, p. 190). A proposta não explicita qual o tipo de avaliação e de parâmetros, ou seja, avaliação da aprendizagem do estudante ou autoavaliação institucional e de cursos da EPTNM.

Assim, concluiu-se que há um possível entendimento institucional por parte do IFSP quanto à necessidade de se estabelecer um processo de autoavaliação dos cursos da EPTNM. Contudo, não há um desdobramento da proposta em estratégias e táticas para a implementação de um modelo institucional de avaliação desta modalidade, já que em pesquisas no portal do IFSP a partir da busca das mesmas palavras-chave utilizadas na análise documental, não foram localizados documentos normativos tratando sobre avaliação de cursos da EPTNM, apenas referências que tratam da avaliação de cursos superiores de graduação.

7.2 Sistemas de coleta de dados da EPTNM e indicadores de ensino

No âmbito desta pesquisa, considerando todas as variáveis envolvidas para a constituição de um sistema de avaliação da EPTNM, ou mesmo um modelo de autoavaliação próprio, nota-se a relevância de se analisar os sistemas de coletas de dados educacionais disponíveis em nível nacional e local.

Assim, são apresentados três sistemas de coletas de dados da Educação Profissional e Tecnológica: o Sistec, de abrangência nacional; a Plataforma Nilo Peçanha, de abrangência federal; e o Suap, de abrangência local. A partir desses sistemas, são comentados os indicadores de ensino gerados em cada um.

7.2.1 Sistema Nacional de Informações da EPT (Sistec)

O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), segundo o portal do MEC (2021, n.p.) “[...] é um sistema de registro, divulgação de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio da Educação Profissional e Tecnológica”. Ainda segundo as informações do portal, o Sistec foi instituído e implantado por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2009. Conforme afirma o art. 1º da resolução, o Sistec substituiu, naquele momento, o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Em relação à validação de diplomas de cursos técnicos, o documento aponta a necessidade expressa do registro do estabelecimento de ensino, de seus cursos técnicos, dos estudantes matriculados a partir de 2 de janeiro de 2009, bem como dos concluintes.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012¹⁹, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabeleceu no artigo 22, inciso IX, a obrigatoriedade da inserção de dados do plano de curso, devidamente aprovados pelos respectivos sistemas, no Sistec para a validação de certificados e diplomas emitidos pelas instituições ofertantes de EPTNM. Além disso, o documento estabelece outras diretrizes que articulam o Sistec, como o artigo 23, que estabelece que o Sistec é uma base de dados para a organização e divulgação do Cadastro Nacional de Instituições de Ensino ofertantes de EPT e de cursos da EPTNM.

Segundo Machado (2019), a implementação do Sistec pela Setec-MEC teve como objetivo suprir as lacunas do Censeb a respeito da EPTNM. Para a autora, o sistema pode ser considerado uma inovação, pois foi a primeira iniciativa de transparência em EPT de acesso livre às informações consolidadas em um único lugar sobre estabelecimentos de ensino especializados na oferta de EPTNM, dos cursos e número de estudantes, além de se constituir como um importante mecanismo de integridade da informação documental, já que todos os certificados emitidos passaram a ter um código único de autenticação, independentemente do tipo de estabelecimento ou da rede a qual pertence.

Machado (2019) esclarece que, além destas funcionalidades, o Sistec também passou a ser um instrumento fiscalizador do acordo firmado entre o Governo federal e as entidades do Sistema S²⁰ a partir de 2008, para estabelecer um programa de repasse de verbas orçamentárias desde que estabelecido uma disponibilização progressiva de vagas gratuitas aos cursos técnicos e de formação inicial e continuada.

A autora destaca que o MEC tinha a expectativa de utilizar os dados do Sistec para subsidiar a elaboração de políticas, estratégias e ações para fortalecer a EPT em nível nacional, partindo das metas do PNE para essa modalidade. Machado (2019) menciona que os dados do Sistec orientaram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que se desdobrou nos programas de Expansão da Rede Federal, na Rede e-Tec, no acordo com o Sistema S, no Programa Brasil Profissionalizado e na Bolsa Formação. Ainda segundo a autora, a partir da instituição da Rede Federal e criação dos Institutos Federais, os dados gerados pelo

¹⁹ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021.

²⁰ O acordo, segundo Machado (2019, p. 4), foi celebrado entre o MEC, os extintos Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Fazenda, a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), por meio dos decretos nº 6.635/2008 e 6.633/2008.

sistema se tornaram indicadores importantes para a matriz orçamentária [Matriz Conif mencionada no subitem 4.4.2].

Machado (2019) concluiu que o Sistec é mais assertivo para a EPT. Contudo, entende que há dificuldades para implementar um uso efetivo, pleno e adequado de ambos os sistemas, o que impacta na qualidade e confiabilidade dos dados. Indica, ainda, que um aprimoramento conjunto de ambos os sistemas, maior suporte e treinamento para os respondentes, além de acompanhamento mais próximo das instituições de ensino podem ser estratégias interessantes para mudar esse cenário.

7.2.2 Plataforma Nilo Peçanha (PNP)

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) se constitui, sinteticamente, como um “[...] ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal [...]. Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos [...] para fins de cálculos de indicadores de gestão [...]” (BRASIL. MEC. PNP, 2020).

Moraes (2020) aponta que tratar dos processos que culminam na existência da PNP é tratar de uma história permeada por trajetórias, lugares, momentos e atores diversos. É resultado de “[...] um processo constante de teorização sobre a própria prática, de uma ‘conceituação na ação’, nas palavras de Vergnaud (1996), de uma perspectiva epistemológica que reconhece que ‘fazer é saber’” (MORAES, 2020, p. 425).

Para o autor, a PNP é também um sinal de resistência às inconstâncias do cenário político, que muitas vezes podem pôr abaixo políticas públicas construídas arduamente, já que a plataforma teve seu projeto estrategicamente pensado para ser pouco influenciada pelas oscilações do governo, tendo sido gestada em uma estrutura reduzida e sem dotação orçamentária específica. Portanto, o sucesso da PNP como uma das mais completas bases de dados estatísticos sobre a Rede Federal “[...] está inteiramente baseado na sua necessidade histórica, na firmeza de sua concepção teórico-tecnológica e no trabalho colaborativo de especialistas [...]” (MORAES, 2020, p. 245).

Dentre os diversos problemas envolvendo os indicadores da Rede Federal, Moraes (2020, p. 429) aponta três como essenciais: “[...] imprecisões semânticas, validade lógico-matemática e insuficiência das bases de dados validadas”.

Em relação às imprecisões semânticas, este trabalho já discutiu questões semelhantes às apresentadas por Moraes (2020) no subitem 3.2, ao tratar dos sentidos das palavras que compõem a EPT, contudo, resguardadas as proporções das discussões, não se aprofunda como o autor ao tratar de outros termos que permeiam o arcabouço legal da Rede Federal e que impactam diretamente na construção de indicadores confiáveis.

Quanto aos aspectos da validação lógico-matemática dos indicadores, o autor aponta as incongruências nas orientações do MEC para a Rede Federal, que resultam em indicadores com erros, refutáveis logicamente. Portanto, isto refletiria em uma série de registros históricos de indicadores que não representariam de fato a Rede Federal, desprovidos de capacidade para nortear a correta elaboração de políticas públicas.

Em relação à insuficiência de bases de dados validadas, Moraes (2020) indica que esta é uma questão cuja solução também não é fácil, tendo em vista que mesmo existindo dados confiáveis do Censeb e Censup, há uma dificuldade inerente em torná-los compatíveis com a complexidade envolvida na oferta de EPT, o que inviabilizaria uma representação adequada da realidade. Dentre os fatores existentes, o autor destaca os seguintes: metodologias de contagem distintas, ausência das informações dos ingressantes em cursos técnicos, ausência de informações da oferta de formação inicial e continuada e de pós-graduação.

Moraes (2020) explora ainda outros aspectos da trajetória que culmina na criação da PNP, contudo, este estudo se aterá a alguns pontos de seu texto, indicando que seja consultado o inteiro teor da obra “Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – Um campo em construção”, onde constam várias referências para compreender a magnitude envolvida na sistematização da coleta, validação e publicação de dados estatísticos educacionais em EPT.

O autor menciona que a PNP foi oficializada por meio da Portaria Setec/MEC nº 1, de 3 de janeiro de 2018, onde são delimitados seu objetivo, rede de atores e método de coleta, validação e disseminação estatística. O documento normativo estabelece em seu art. 3º a Rede de Coleta, Validação e Disseminação de Estatísticas

da Rede Federal (Revalide), que se constitui em uma estrutura responsável pelas informações da PNP. Conforme destaca Moraes (2020), a Revalide tem um papel importante de também estabelecer um padrão de qualidade para dados coletados por meio de sistemas institucionais, portanto, gerando a necessidade de um controle na produção estatística e maior credibilidade diante dos órgãos de controle e da comunidade.

O autor, aponta que sendo a PNP uma base oficial de dados da Rede Federal, estes passaram a ser utilizados nos Relatórios de Gestão das instituições que integram a rede, com validação e aceite de métodos e resultados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e pela CGU, além da utilização para a composição da Matriz Conif. Destaca-se que, para Moraes (2020), a PNP é um projeto de longo prazo e que caminha para uma futura institucionalização.

Para compreender melhor como o uso da PNP ocorre no âmbito de um dos órgãos integrantes da Rede Federal, foi encaminhada a solicitação de acesso à informação nº 23546.015604/2021-21 ao IFSP, com algumas perguntas a respeito do uso da PNP. As respostas foram apresentadas pela Diretoria de Dados e Gestão Acadêmica (DDGA) da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) do IFSP.

A partir das respostas, foi possível compreender que o IFSP entende que a PNP pode ser uma importante ferramenta para o cálculo e publicações de indicadores, sem que houvesse a necessidade de validação de dados do Sistec, sistema considerado pelo setor como bastante completo em termos de dados da Rede Federal, mas que necessitaria de ações de melhoria, entendendo que isso dispensaria a validação de dados por outro sistema. Inclusive, a DDGA-PRE indicou as seguintes proposições:

- a) Atualização do manual do SISTEC, de forma a acrescentar orientações de como os cadastros/atualizações devem ser feitos, mostrando exemplos de como fazer e citar quais indicadores serão afetados pela informação.
- b) Implementação, no SISTEC, de mensagens de alerta para que os erros de cadastro ou atualizações fossem detectados pela instituição e devidamente corrigidos no próprio SISTEC, antes da coleta dos dados para o cálculo dos indicadores.
- c) Disponibilização, no SISTEC, de relatórios contendo, além dos status dos estudantes, as datas do mês de referência desses status, sendo possível o acompanhamento das atualizações realizadas pelos câmpus, possibilitando a retificação quando detectado erro no cadastro. (IFSP, 2021, n.p.)

Quanto às perspectivas de utilização da PNP para integrar um sistema nacional de avaliação da EPT, a DDGP-PRE entende que a plataforma apresenta, hoje,

algumas limitações que impactariam na viabilidade de realizar o acompanhamento e regulação de avaliações. O setor acredita que os indicadores gerados pela PNP apresentam um potencial para nortear a elaboração de critérios de avaliação dos estudantes e dos cursos.

A DDGA-PRE apontou que os dados da PNP subsidiam a elaboração dos indicadores acadêmicos que são apresentados no Relatório de Gestão anual, que tem como referência os dados consolidados do exercício anterior.

Foi questionado, também, se o IFSP considerava importante a existência de uma avaliação da EPTNM, para geração de indicadores, bem como se seria possível ao órgão estabelecer um processo próprio, de modo a colaborar na otimização do processo de elaboração do PDI. Para os três questionamentos, a DDGA-PRE não soube opinar positiva ou negativamente sobre os temas.

7.2.3 Sistema Unificado de Administração Pública (Suap)

O IFSP adota como sistema de gerenciamento centralizado de informações acadêmicas o Sistema Unificado de Administração Pública (Suap), desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que disponibiliza sua utilização para outros órgãos da Rede Federal por meio de acordo de cooperação técnica.

Conforme define o IFRN (2021, n.p.)

“O SUAP é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de TI (DIGTI) para a Gestão dos Processos Administrativos do IFRN. Atualmente, devido ao sucesso do projeto, o SUAP já está sendo utilizado em outros Institutos Federais. Assim como vários outros serviços de TI do IFRN, O SUAP trabalha com a autenticação centralizada, ou seja, utiliza o IFRN-ID para a autenticação dos usuários.

Atualmente, os usuários do SUAP são os servidores ativos do IFRN, alunos e os servidores terceirizados que, de alguma forma, fazem uso do sistema para suas atividades.

A estrutura do sistema é modular, com todos os módulos construídos com a perspectiva de uma instituição multi-campi. As tecnologias utilizadas são *Python, Django, PostgreSQL, Apache, NGINX, Gunicorn e JQuery*.

O sistema encontra-se em pleno desenvolvimento e, portanto, está sempre recebendo atualizações constantes para resolução de "bugs", adição de novas funcionalidades, melhorias de funcionalidades existentes e criação de novos módulos para atendimentos a processos ainda não informatizados.”

Considerando as possibilidades que o Suap dispõe como banco de dados, foi encaminhado o pedido de acesso à informação nº 23546.015603/2021-87 para o

IFSP, por meio da Plataforma Fala.BR. O pedido teve a intenção de obter dados gerais sobre o módulo Ensino do Suap e sua seção Estatísticas.

A respeito da composição da seção Estatísticas, a DDGA-PRE encaminhou as capturas de telas a seguir, que retratam a interface do Suap.

Figura 13 - Subseção Quantitativo de Alunos do módulo Ensino do Suap

Fonte: IFSP (2021).

Figura 14 - Subseção Indicadores de Ensino do módulo Ensino do Suap

Fonte: IFSP (2021).

Essa subseção gera os seguintes indicadores de ensino:

- I. Taxa de Retenção (TRt)= (Retidos/Matrículas Atendidas) x 100
- II. Taxa de Conclusão (TC)= (Concluídos/Matrículas Atendidas) x 100
- III. Taxa de Evasão (TE) = (Matrículas Finalizadas Evadidas/Matrículas Atendidas) x 100
- IV. Taxa de Reprovações (TRp)= (Reprovados/Matrículas Atendidas) x 100
- V. Taxa de Matrícula Ativa Regular (TMCRg)= (Matrículas Continuadas Regulares/Matrículas Atendidas) x 100
- VI. Taxa de Matrícula Ativa Retida (TMCRt)= (Matrículas Continuadas Retidas/Matrículas Atendidas) x 100
- VII. Índice de Efetividade Acadêmica (IEFet)= (Concluídos no Prazo/Previstos) x 100
- VIII. Taxa de Saída com Êxito (TSE)= (Concluídos/Matrículas Finalizadas) x 100
- IX. Índice de Permanência e Êxito (IPE)= Taxa de Conclusão+Taxa de Matrículas Continuadas Regulares

Foi questionado ao IFSP se os indicadores gerados pela seção Estatísticas são confiáveis, tendo sido esclarecido pela DDGA-PRE que ainda não foi possível avaliar sua confiabilidade, tendo em vista que o recurso ainda não é utilizado efetivamente. O setor explicitou, ainda, que o IFSP utiliza os indicadores gerados pela PNP para compor o Relatório de Gestão.

Quanto ao cruzamento de dados do Suap com indicadores do Sistec, Censeb, Censup e PNP, a DDGA-PRE esclareceu que:

- a. O Suap possui uma subseção de auditoria do Sistec [Ensino>Censos>Sistec];
- b. Em relação ao Censup, também são gerados relatórios em subseção específica [Ensino>Censos>Censup], tendo o setor ressaltado que os dados passam por conferência para verificar possíveis inconsistências, além de haver a necessidade de complementar dados solicitados pelo Censup que não são gerados pelo sistema automaticamente;
- c. Em relação ao Educacenso, há também uma subseção que gera dados para o preenchimento [Ensino>Censos>Educacenso], mas não há utilização ainda, sendo realizado um preenchimento manual pelos *campi*.

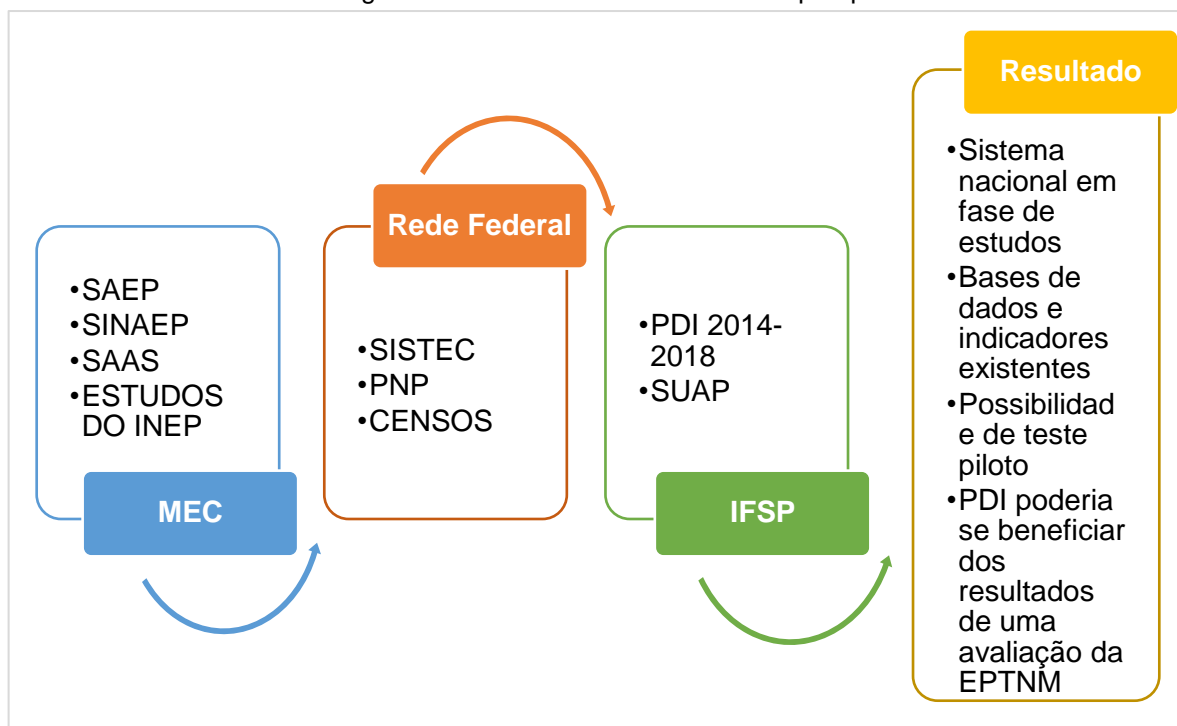
Foi questionado ao IFSP se, caso não utilizasse plenamente os relatórios gerados pela seção Estatísticas do Suap, se havia algum estudo para fomentar essa utilização, inclusive cruzando dados com outros sistemas. Foi apontado pela DDGA-PRE que há um entendimento da importância em verificar a consistência dos dados gerados pelo Suap, principalmente para a revisão e criação de novos indicadores que subsidiem a avaliação de políticas institucionais já existentes no órgão, bem como o desenvolvimento de novas políticas.

Portanto, nota-se que o Suap tem uma estrutura com várias possibilidades, mas ainda não exploradas em sua totalidade, o que inviabiliza à própria instituição adotar ações de aprimoramento para seu aproveitamento pleno, objetivando a otimização no tratamento de dados para utilização em outros sistemas de coletas, como o Sistec, Censos e PNP.

8 RESULTADO E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa estão sintetizados no Fluxograma 4.

Fluxograma 4 - Síntese dos resultados da pesquisa



Fonte: O autor (2021).

A partir do Fluxograma 4, observa-se que na esfera político-administrativa superior foram localizadas três evidências de avaliação da EPT, especialmente voltadas à avaliação da EPTNM e da Formação Inicial e Continuada. Em relação à evidência localizada sobre o Saep, foi confirmado que a proposta não se concretizou conforme anunciado pela gestão do MEC em 2006, possivelmente dando lugar, posteriormente, às discussões em torno do Sinaep em 2014.

As pesquisas iniciais não lograram êxito na localização de informações sobre o Sinaep, tendo sido cogitado pelo autor deste estudo a descontinuação do projeto por parte da Setec/MEC. Contudo, praticamente ao final da redação deste trabalho foram disponibilizadas informações pelo órgão, onde foi verificado o prosseguimento das discussões, adotando outras abordagens, como a contratação de assessoria especializada para coletar evidências sobre processos de avaliação da EPTNM no âmbito das redes particulares da Educação Básica, bem como de universidades privadas que ofertam também a formação técnica.

Nota-se que a Setec/MEC também tem investido desde 2010 na utilização de uma tecnologia digital de coleta de dados da EPTNM, desenvolvida pela UFSC. Conforme entendimento depreendido da leitura de um relatório de mapeamento, em 2020 houve uma análise por parte da equipe da universidade para comparar os requisitos do sistema de avaliação desenvolvido pelo órgão com aqueles previstos no documento-base do Sinaep, verificando as possíveis adequações que poderiam ser implementadas no sistema SAAS para contemplar as dimensões de avaliação propostas para o Sinaep, inicialmente. A Setec/MEC não disponibilizou outros dados sobre as discussões sobre essa análise da UFSC.

Cabe ressaltar que o Inep, autarquia vinculada ao MEC, publicou no final de 2020 um livro com assuntos para discussões sobre os requisitos para uma avaliação da EPT. Portanto, esta obra é considerada um achado de pesquisa, tendo em vista seu rico teor que, acredita-se, também norteará as ações da Setec/MEC nas fases de estudos para implementação de um sistema nacional de avaliação da EPTNM.

Ainda no âmbito MEC, mas perpassando a esfera da Rede Federal, foram evidenciadas a existência do Sistec e da Plataforma Nilo Peçanha, caracterizadas como bases de dados e possível fonte para o cálculo de indicadores de qualidade da EPT, especialmente a EPTNM. Há também de destacar o papel do Censeb e Censup e demais componentes do Saeb e Sinaes, tendo em vista que também viabilizam o acesso a indicadores de ensino para a Rede Federal, ainda que não tão contextualizados à realidade dos órgãos da rede e de seus cursos.

Observando as evidências quanto a uma possível experiência de avaliação no âmbito do IFSP, foi encontrado um único registro no PDI 2014-2018 que abordava uma intenção de institucionalizar um processo de avaliação que abrangesse todos os cursos ofertados. Contudo, não foram localizadas evidências da efetivação da proposta e nem mesmo sua continuidade no texto do PDI 2019-2023.

A partir de questionamentos encaminhados ao IFSP por meio de pedido de acesso à informação, constatou-se que não há um posicionamento quanto à possibilidade de institucionalizar um processo de avaliação institucional, ainda que se considere importante o resultado de avaliações em larga escala, como Saeb e Sinaes.

Constatou-se, também, que dados da PNP têm tido um papel muito importante, desde a implantação da plataforma, considerando que passaram a ser um referencial para a formulação de políticas e para a prestação de contas aos órgãos de controle.

Neste sentido, constata-se que a elaboração do PDI da autarquia, no que se refere à EPTNM, está fortemente baseada em indicadores gerados a partir de sua realidade.

Ainda assim, é notório que os dados utilizados apresentam um recorte muito específico e podem não refletir adequadamente a realidade do estudante, por exemplo, já que não há a coleta de dados sobre correlacionados à aprendizagem, como já ocorre no âmbito do Sinaes. Ressalta-se que esta observação não se parecia à ideia de desenvolvimento de um sistema de avaliação da EPTNM baseado no Sinaes, como àquela proposta pelo MEC para o Sinaep, que denota explicitamente a utilização de elementos que não refletem de fato as complexidades da educação profissional técnica.

Em relação à capacidade institucional do IFSP em conduzir uma autoavaliação da EPTNM, considerando os dispositivos que norteiam a coleta de dados da PNP e a existência de estudos para a elaboração de um sistema nacional de avaliação em larga escala, crê-se que poderia ser viável. Contudo, não há instrumento legal ou normativo que fundamente tal perspectiva.

Pareado a essa ausência de previsão legal para uma experiência local de avaliação da EPTNM, é importante destacar que no âmbito nacional também não o há, como se constatou na análise do documento denominado Sinaep já mencionado no subitem 6.1, já que ainda que apresente uma narrativa imbuída de explícito interesse em ser de fato documento-base de uma política de avaliação em larga escala da Educação Profissional e Tecnológica, não se observou em seu escopo a estrutura, coerência e fundamentos minimamente necessários para o ser. Nota-se que sua estruturação está intrinsecamente referenciada na estrutura do Sinaes, que apesar de ser um sistema consolidado de avaliação, se além a uma realidade particular que, por mais perpassada seja pelas dimensões da EPT, não se equipara em complexidade e abrangência.

Além disso, é notório que o documento está temporalmente defasado, já que não traduz a complexidade que a EPT alcançou nos seis anos posteriores a sua redação, além de se referenciar em um escopo legal já modificado e ampliado, além de não considerar a existência de uma base de dados importante como a PNP. Portanto, entende-se que é um documento que não possa ser considerado base para um sistema, pois ainda que se intitule assim, seu conteúdo é limitado, podendo ser visto como um referencial para debates, tão somente.

Em relação ao PDI do IFSP, entende-se que a proposição desta pesquisa se confirma, ou seja, caso existisse um sistema de avaliação da EPTNM, possivelmente os dados obtidos na avaliação beneficiariam a elaboração do plano. Na inexistência de um sistema de avaliação nacional ou mesmo local, nota-se que a Plataforma Nilo Peçanha se tornou uma base de dados importante para os órgãos da Rede Federal e certamente promoverá um salto qualitativo na elaboração de políticas para a EPNTM em um próximo PDI, considerando que possivelmente o PDI 2019-2023 talvez não esteja alinhado aos dados da PNP, que foram divulgados pela primeira vez quando a elaboração do plano certamente já estava em fase de finalização.

É importante salientar nesta discussão que se chegou à conclusão que, por mais inclusivo possa parecer o PDI dos órgãos da Rede Federal como o IFSP, ainda assim, sua concepção é intrinsecamente voltada aos cursos de graduação. Ainda que o MEC tenha alterado alguns instrumentos normativos para tornar mais nítida a existência da EPTNM no PDI por meio da verticalização do processo formativo e da relação com a formação de formadores, isso não é o suficiente.

Portanto, é bastante razoável apontar que, para a constituição de um processo de avaliação da EPTNM nacional ou mesmo somente no âmbito do sistema federal de ensino, o planejamento estratégico voltado à EPTNM deverá ser analisado e reformulado, talvez dissociando-se do atual formato atrelado ao já estabelecido PDI, tendo em vista as particularidades dessa modalidade de ensino.

Articulado a essa ideia, tendo em vista o resgate histórico realizado ao longo desta pesquisa e as considerações a respeito da epistemologia da avaliação e das particularidades da Rede Federal, entende-se que o Ministério da Educação tem um árduo desafio para efetivar um sistema de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já que não é tarefa fácil desenvolver um sistema que consiga abarcar todas as variáveis que diferenciam os distintos sistemas de ensino e instituições, as particularidades dos cursos e os regionalismos.

Ainda que se alegue a existência de uma Base Nacional Comum Curricular ou mesmo de um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que existam leis de abrangência nacional para a educação, seria demasiadamente ingênuo imaginar uma homogeneidade nas realidades educacionais brasileiras, ainda mais no âmbito da EPT e de suas vertentes para se adequar a um modelo de avaliação nacional.

Uma eventual insistência em caminhar para uma realidade assim seria no mínimo incongruente, pois afrontaria as noções básicas de que a educação, ainda que norteada por princípios isonômicos, deve ser inclusiva e respeitar as particularidades das diferentes comunidades que coexistem e formam o país.

Além disso, corromperia os princípios epistemológicos da avaliação, principalmente aqueles próprios ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, já que se entende que a avaliação deva ser um instrumento que qualifique uma realidade e não o contrário, ou seja, a realidade deva se adequar para que “caiba” nos critérios avaliativos, para satisfazer demandas pouco claras e que nem sempre atendem aos interesses coletivos previstos constitucionalmente.

Por fim, é plausível entender que talvez não seja viável atender neste PNE uma meta tão ambiciosa como a de criar um sistema de avaliação da EPT, considerando todas as suas intrincadas imprecisões conceituais e, principalmente, quando considerado o cenário catastrófico no qual o país está mergulhado quando este texto é redigido.

Além disso, há de se considerar a alta oscilação política, econômica e social que a sociedade e as instâncias públicas têm experienciado nos últimos seis anos, que infelizmente sempre impactam no progresso da educação nacional nos mais variados aspectos, não sendo diferente quando se trata do estabelecimento de uma política de avaliação da qualidade de uma política pública essencial.

A esperança por dias melhores, por mais investimento e qualidade na educação, essa nunca morrerá e se espera presenciar e colaborar para esse passo evolutivo necessário e desejado por milhões de brasileiros.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intentou reconhecer quais experiências de avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderiam existir no Brasil, partindo da premissa constitucional de que é dever do Estado acompanhar e garantir os níveis de qualidade da educação por meio da coleta, análise e divulgação frequente de dados educacionais.

A pesquisa teve como evidência inicial o intitulado Documento-Base do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, cuja ênfase se dava na avaliação da EPTNM em uma estrutura intrinsecamente baseada no Sinaes. Concluiu-se, a partir da análise do documento, que não é viável considerá-lo como documento-base de um sistema de avaliação, devido a sua estruturação deficiente e defasada temporalmente, devendo se considerando um documento para consultas e discussões, tão somente.

O objetivo da pesquisa foi compreender como a existência de um modelo de avaliação da EPTNM poderia aprimorar a elaboração do PDI de um Instituto Federal, tendo em vista que esse documento é importante para os processos de regulação, avaliação, acreditação e revalidação de instituições de ensino superior e de cursos superiores de graduação por parte do MEC, sendo que no âmbito dessas instituições, integra também metas e estratégias para o desenvolvimento de cursos da EPTNM. A proposição inicial foi de que uma avaliação da EPTNM geraria indicadores mais precisos sobre essa modalidade e sobre a realidade estudantil, garantindo a elaboração de políticas institucionais mais robustas e efetivas de desenvolvimento.

Os achados da pesquisa demonstraram que o Brasil ainda não institucionalizou um modelo de avaliação da EPT, ou um específico para EPTNM, havendo algumas poucas evidências dos estudos oficiais que se iniciaram em 2014 com o objetivo de atender à estratégia 11.8 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que trata especificamente da institucionalização de um sistema de avaliação da EPTNM.

Considerando os aspectos históricos, epistemológicos, semânticos, políticos, legais e administrativos envolvidos na avaliação da EPTNM, nota-se que há inúmeras particularidades inerentes ao caráter *sui generis* da EPT no Brasil, o que impacta diretamente na construção de um sistema de avaliação. Além disso, observa-se as dificuldades de natureza operacional de continuidade de processos de estudo e

implementação, devido ao impacto causado pela instabilidade político-econômica e o descrédito na educação como ferramenta de mudança.

Na análise das evidências coletadas no âmbito do IFSP, verificou-se que a autarquia tinha a intenção de desenvolver um modelo próprio de avaliação de cursos, mas não foram encontradas informações que atestassem a efetivação da proposta e, a partir de pedido de acesso à informação, houve a compreensão de que o órgão tem ciência da importância dos processos de avaliação para o aprimoramento de políticas e de seus cursos, mas não aparenta ter ainda construído um consenso quanto à viabilidade de criar sua própria avaliação.

Contudo, na análise dos indicadores existentes para a EPT, verificou-se que a criação da Plataforma Nilo Peçanha impôs regras para a criação de sistemas próprios de coleta, para garantir a qualidade dos dados gerados pela Rede Federal e, assim, tal impeditivo poderia impactar em uma iniciativa própria de avaliação de cursos técnicos pelo IFSP. Além disso, não há previsão legal para esse tipo de iniciativa, o que poderia também se constituir um possível obstáculo ou impeditivo.

Frente aos resultados da pesquisa, concluiu-se que a proposição do estudo se confirmou, ou seja, o PDI do IFSP poderia ser aprimorado no âmbito das propostas de políticas para a EPTNM, caso existisse uma avaliação nacional. Contudo, na inexistência desta, o órgão pode utilizar os dados da PNP para garantir uma maior assertividade na elaboração de políticas por meio de dados consolidados sobre parte de sua realidade institucional. Além disso, também se chegou ao entendimento de que o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da EPT, ou somente EPTNM, deverá trazer propostas para inovar a forma como se planeja o desenvolvimento institucional dos cursos da EPTNM.

Considerando todos os dados e informações coletadas para esta pesquisa, observa-se que há tanto uma limitação no desenvolvimento do tema proposto, quanto uma extrapolação, quando observadas as diferentes possibilidades de estudo que emergiram das fontes documentais primárias consultadas e da articulação de ideias.

Assim, há a pretensão de se explorar alguns achados da pesquisa cujo teor não pôde ser devidamente abordado ao longo do trabalho, mas cujo teor é fonte importante para ampliação das discussões sobre avaliação da EPTNM e sobre sua história no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ACTOS Officiaes. Secretaria da Agricultura. Ao Sr. Carlos Augusto de Andrade Costa, capital, remetendo cópia do termos de prorrogação do contracto de 28 de fevereiro de 1910, e seu additamento, sobre o arrendamento dos predios 15, 15-A e 15-B, e terrenos sitos á avenida Tiradentes, nesta capital, para o funcionamento da Escola de Apprendizes Artifices. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 17345, p. 6, 11 nov. 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3enljln>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- ACTOS Officiaes. Secretaria da Fazenda. [...] de 1:000\$000, a d. Elisa M de Barros Cavalcante, administradora dos bens da menor Edith Pereira da Rosa, correspondente ao aluguel do predio onde funciona a Escola de Apprendizes Artifices; [...]. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 17222, p. 4, 11 jul. 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3qrWC0X>. Acesso em: 8 mar. 2021.
- ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo R. O que avaliar em Educação Profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. *In*: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane S. M. O. [org.]. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 33-62. Disponível em: <https://bit.ly/305lr72>. Acesso em: 04 jan. 2021. e-ISBN 9786558010258
- ANNA dos 6 aos 18**. Direção: Nikita Mikhalkov. Produção: Nikita Mikhalkov. Intérpretes: Anna Mikhalkova, Nadezhda Mikhalkova, Nikita Mikhalkov. Roteiro: Nikita Mikhalkov, Sergei Miroshnichenko. Gravação de Nikita Mikhalkov. França: Pyramide Distribution, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3uNKgDY>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- ARQUITETOS vêm aqui ver Escola Técnica. **A Tribuna**, Santos, n. 275, p. 1, 10 jan. 1968. Disponível em: <https://bit.ly/3lMxwtf>. Acesso em 3 mar. 2021.
- BATTESTIN, Vanessa; ZAMBERLAN, Miguel F. **Diretrizes para educação a distância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: módulo histórico** [recurso eletrônico]. Vitória: Edifes, 2019. 73 p. ISBN 9788582634653. Disponível em: <https://bit.ly/3kKgtWq>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, dez./2015. e-ISSN: 1678-4634. Disponível em <https://bit.ly/3u7g7Pp>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BORGES, Bruno G. PEREIRA DA SILVA, Sérgio. Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 669-694, mai./ago. 2017. e-ISSN: 1982-596X. Disponível em: <https://bit.ly/3ab1D9e>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação** [base de dados]. Disponível em: <https://bit.ly/35FN0IR>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 20142024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências** [recurso eletrônico]. 2. ed. atual. Brasília: Edições Câmara, 2015. 86 p. ISBN 9788540204140. Disponível em: <https://bit.ly/3pGjWJd>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto nº 242 B de 1907 [3ª Discussão]. **Annaes da Camara dos Deputados [RJ] – 1900 a 1910**, Ed. 6, p. 1098. Rio de Janeiro, 30 out. 1907. Disponível em: <https://bit.ly/3fufoTC>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto nº 242 B de 1907 [3ª Discussão]. **Annaes da Camara dos Deputados [RJ] – 1900 a 1910**, Ed. 6, p. 1170. Rio de Janeiro, 30 out. 1907. Disponível em: <https://bit.ly/31z68pc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto nº 243 de 1909. Fala do Dep. Alcindo Guanabara. **Annaes da Camara dos Deputados [RJ] – 1900 a 1910**, Ed. 15, p. 676. Rio de Janeiro, 29 dez. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/2PNUggA>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto: Organizando o ensino nacional agrícola e veterinário. VIII: Ensino Technico. **Annaes da Camara dos Deputados [RJ] – 1900 a 1910**, Ed. 11, p. 402. Rio de Janeiro, 11 nov. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/3u5zhEL>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto: Organizando o ensino nacional agrícola e veterinário. VIII: Ensino Technico. **Annaes da Camara dos Deputados [RJ] – 1900 a 1910**, Ed. 11, p. 417. Rio de Janeiro, 11 nov. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/31BdEjf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [1988]. **Diário Oficial da União**, Ed. 191A, Seção 1, p. 1. Brasília: 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2UCNx8g>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 12, Seção I, p. 4-5, Brasília: 19 jan. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/39blCUu>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Ed. 198, Seção 1, p. 20545-20546, Brasília: 11 out. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/37C2A8X>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 72, Seção 1, p. 7534-7536, Brasília: 16 abr. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3sevTq7>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.306, 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 159, Seção 1, p. 17991-17992, Brasília: 20 ago. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2OVFVhr>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 132, Seção 1, p. 2-4, Brasília: 10 jul. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2NjIKtB>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 [...] de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 142, Seção 1, p. 18, Brasília: 26 jul. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/35D6zle>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Ed. 142, Seção 1, p. 6-10, Brasília: 10 mai. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3pLcWJP>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.798, de 7 de junho de 2006. Regulamenta os [...] arts. 17 a 26 da Lei no 11.196 [...] de 2005. **Diário Oficial da União**, Ed. 109, Seção 1, p. 2-3, Brasília: 8 jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3bl0tY8>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o [...] PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. 134, Seção 1, p. 7, Brasília: 14 jul. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3uknrYf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 100, Seção 1, p. 23-24, Brasília: 28 mai. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2ZF5i9j>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Executivo, p. 6975-6976 [p.1-2], Rio de Janeiro: 26 set. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/3oAeENP>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 116, Seção 1, p. 18, Brasília: 20 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ll6a6q>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942. Aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Ed. 34, Seção I, p. 2062-2069, Rio de Janeiro: 10 fev. 1942. Disponível em: <https://bit.ly/2Qr9xnB>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 100, Seção 1, p. 3, Brasília: 26 maio 2017. Disponível em: <https://bit.ly/35FDtS7>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Ed. 241, Seção 1, p. 1, Brasília: 18 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Uytwjf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Ed. 125, Seção 1, p. 1, Brasília: 02 jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Najwwx>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Ed. 48, Seção I, p. 2957-2959, Rio de Janeiro: 27 fev.1942. Disponível em: <https://bit.ly/3tVJJhN>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação in loco**: Histórico. Brasília: 16 nov. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ujKhiH>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade**: Histórico. Brasília: 23 ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/37zIJIN>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**: Histórico. Brasília: 31 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3s1k9qQ>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. 72, Seção 1, p. 3-4, Brasília: 15 abr. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3brE0sy>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394,[...] para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 136, Seção 1, p. 5, Brasília: 17 jul. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/38Yh84x>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal [...] cria os Institutos Federais [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 253, Seção 1, p. 1, Brasília: 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/36HyQGI>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 113, Seção 1, p. 2, Brasília: 17 jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/38SDWIW>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº [...] 11.892, de 29 de dezembro de 2008 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 122, Seção 1, p. 2, Brasília: 26 jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2ILG18H>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 251, Seção 1, p. 1, Brasília: 31 dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2HaoYMK>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. Extra, Seção 1, p. 1, Brasília: 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3kFNK59>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Ed. , Seção I, p. 1210-1216, Rio de Janeiro: 15 jan. 1937. Disponível em: <https://bit.ly/2Pvj5Oc>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica [...]. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 10233, Brasília: 4 jul. 1978. Disponível em: <https://bit.ly/3lGa53Z>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. 135, Seção

1, p. 13563, Brasília: 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3pEb6Mk>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. 186, Seção 1, p. 14533, Brasília: 29 set. 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3kH4oRY>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ed. 241, Seção 1, p. 27833, Brasília: 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3pOcTOW>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.477-39, de 08 de agosto de 1997. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Ed. 152, Seção 1, p. 17151-17152, Brasília: 11 ago. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3uiyQaZ>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 188, Seção 1, p. 18, Brasília: 1 nov. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3srby1q>. Acesso em 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Ed. 184, Seção 1, p. 22, Brasília: 21 set. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/31nwRoz>. Acesso em 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional terá sistema de avaliação**. Brasília: MEC, 5 jan. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2OMw11v>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Informações sobre avaliação da Educação Profissional. **Pedido 23480021638201942**. Brasília: MEC, 24 out. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3fBu4Rb>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Informações sobre GT para sistema de avaliação – 2006. **Pedido 23546015600202143**. Brasília: MEC, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3uaeoYX>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, set 2020. 568 p. ISBN 9786558010098. Disponível em: <https://bit.ly/3IHYCAG>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ato normativo Saep 1988. **Pedido 23546013205202126**. Brasília: INEP, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2PIGiCs>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): SAEB [Ensino Médio]**. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008, 127 p. Disponível em: <https://bit.ly/3s80Jkj>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de

reconhecimento de cursos superiores [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 170, Seção 1, p. 40-43, [Consolidação do texto publicado no DOU de 22 dez. 2017] Brasília: 22 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Mpyiz0>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 170, Seção 1, p. 44-49 [Consolidação do texto publicado no DOU de 22 dez. 2017], Brasília: 3 set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2IHKicW>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 65, Seção 1, p. 9, Brasília: 5 abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3pOcnR0>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 742, de 2 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 149, Seção 1, p. 21, Brasília: 3 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3fdgtNt>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 741, de 2 de agosto de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017 [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 149, Seção 1, p. 1921, [S. l.], 3 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UDKYD0>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) [...]. **Diário Oficial da União**, Ed. 3, Seção 1, p. 10, Brasília: 04 jan. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cvKhoK>. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kMYfUs>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-Circular nº 6, de 12 de fevereiro de 2021**. Retomada do Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos (SAAS). SEI nº 2463361. Processo nº 23000.006345/2018-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 35, de 2 de março de 2018**. Proposta de trabalho para desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) [...]. SEI nº 1005286. Processo nº 23000.006345/2018-18. Brasília: MEC, Setec, DPR, 2 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica. **Minuta de Ofício Circular**. Participação em reunião de trabalho sobre avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, Setec, DPR, mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha: 2020** [Ano base 2019]. Brasília: MEC/Setec, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35FGkuh>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3rsYbfC>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Ed. 87, Seção 1, [?] p., Brasília: 9 maio 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2UzmsCH>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CASTRO, Maria Helena G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 121-128, mar. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3s8OV1b>. Acesso em 17 fev. 2021.

CORDÃO, Francisco A.; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020. n.p. ISBN 9788539630639.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015. e-ISSN: 1984-932X. Disponível em: <https://bit.ly/3apzz24>. Acesso em: 30 nov. 2020.

DAMETTO, Jarbas. ESQUINSANI, Rosimar S. S. Avaliação educacional em larga escala: permatividade e perversão da experiência educacional. **Revista Educação. Santa Maria**, v. 40, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2015. e-ISSN: 1984-6444. Disponível em: <https://bit.ly/3qbt0Wy>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DRODGE, Stephen; COOPER, Neville. Estratégia e gestão no setor de educação adicional. In: PREEDY, Margaret *et al*, [org.]. **Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 18, p. 211-222. ISBN 9788536306490.

EDITORA MELHORAMENTOS. **Michaelis**: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. ISBN 9788506040249. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. Comunica-nos o director da Escola de Aprendizes Artífices deste Estado a transferencia da mesma da avenida Tiradentes para a avenida Brigadeiro Luiz Antonio n.os 61 e 63 [...]. **O Combate**: Independência, Verdade, Justiça, São Paulo, n. 797, p. 2, 11 jul. 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3cmuHdW>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. Conforme noticiamos, realizou-se, ha dias, o lançamento da pedra fundamental do novo edificio da Escola de Apprendizes Artífices [...]. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 20296, p. 1, 3 jan. 1920. Disponível em: <https://bit.ly/3vjGIPm>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. Continuam com rapidez as obras de construcção do predio para a escola de apprendizes artífices [...]. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 20660, p. 2, 6 jan. 1921. Disponível em: <https://bit.ly/38xwz2B>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ESCOLA de Aprendizes Artífices. O lançamento da pedra fundamental do novo edificio [...]. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 20294, p. 4, 1 jan. 1920. Disponível em: <https://bit.ly/38vuJz0>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 288 p. ISBN 8523605087.

FRANCISCO J. C., Aulete; ANTONIO L. S., Valente. **Dicionário Caldas Aulete**. [recurso eletrônico]. [S. l.]: Lexikon Editora Digital, 2020. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [Brasil]. **Séries Históricas**: População residente por sexo [1970-2010]. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3fboMt2>. Acesso em: 13 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Anuário nº 1**: 2011-2015. São Paulo: 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2P5flTx>. Acesso em: 12 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Anuário nº 2**: 2012-2016. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2P5flTx>. Acesso em: 12 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 1, de 12 de março de 2019**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. São Paulo: 12 mar. 2019.. Disponível em: <https://bit.ly/2PvMdEY>. Acesso em: 12 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Superior. **Resolução nº 33, de 15 de abril de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. São Paulo: 15 abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ITCynJ>. Acesso em: 12 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Informações dos campi do IFSP**. Disponível em: <https://bit.ly/3chl2XI>. Acesso em: 3 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Informações sobre a PNP. **Pedido 23546015604202121**. São Paulo: IFSP, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3fvNK92>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Módulo Ensino Suap. **Pedido 23546015603202187**. São Paulo: IFSP, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3fwXT5k>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Relatório de Gestão 2019**. São Paulo: ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fgv2BY>. Acesso em: 03 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Introdução ao Sistema Unificado de Administração Pública (Suap)**. Natal: 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3m3SO5v>. Acesso em: 03 mar. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. [?] p. ISBN 852680180520.

LOURENÇO, Nivaldo V. **Administração pública**: modelos, conceitos, reformas e avanços para uma nova gestão. [recurso eletrônico] 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2016. 198 p. ISBN 9788544303665.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história [recurso eletrônico]. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. n.p. ISBN 9788546206469.

MARQUEZAN, Fernanda F.; SCREMIN, Greice. Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessária. **Espaço Pedagógico**, Passo

Fundo, v. 26, n. 1, p. 139-157, 13 dez. 2018. e-ISSN: 2238-0302. Disponível em: <https://bit.ly/2Zl6df8>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Introdução à Administração**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2004. 434 p. ISBN 9788522436279.

MEDEIROS, João B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 306 p. ISBN 8522444420.

MENDONÇA, Lucas C. **Plano de Desenvolvimento Institucional: proposta de um modelo de referência e de automatização para IFES**. Orientador: Paulo Henrique de Souza Bermejo. 2017. 245 p. Dissertação [Mestrado em Administração Pública], Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2lJrUR4>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MENINO, Sergio E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: CEETEPS, 2014. 136 p. ISBN 9788599697450.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. 1ª. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 94-95. ISBN 9788578275679.

MINISTÉRIO da Agricultura, Indústria e Comércio. O “Diário Oficial” deve publicar hoje, o decreto n. 7.566, criando nas capitais dos Estados da República, escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **A Imprensa**, Ed. 646, p. 3, Rio de Janeiro: 26 set. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/3u6F10U>. Acesso em 20 fev. 2021.

MORAES, Gustavo H. A Plataforma Nilo Peçanha [...]. In: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane S. M. O. [org.]. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 423-476. Disponível em: <https://bit.ly/305lr72>. Acesso em: 04 jan. 2021. e-ISBN 9786558010258

MORAES, Gustavo H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade** – A formação da identidade dos Institutos Federais. Orientador: Bernardo Kipnis. 2016. 356 p. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade de Brasília: Brasília: 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3c8qYSI>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana E. M. **As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores [Série Documental. Textos para Discussão]**. 45. ed. Brasília: INEP, 2019. v. 45. ISBN 14140640. Disponível em: <https://bit.ly/38SrL8U>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane S. M. O. Apresentação – Por uma avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. In: MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M.; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane S. M. O. [org.]. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 13-32. Disponível em: <https://bit.ly/305lr72>. Acesso em: 04 jan. 2021. e-ISBN 9786558010258

Moreira, M. L., & Melo, S. M. Desde os tempos da baronesa: o Complexo Cultural Funarte SP como um lugar de memória. **Revista ARA**, 2017, n. 2, p. 107-131. Disponível em: <https://bit.ly/3qGCJU0>. Acesso em: 8 mar. 2021.

NOTAS. A Secretaria de Agricultura, contando com o concurso do governo federal, vae providenciar sobre a construcção de um predio destinao ao funcionamento da Escola de Aprendizizes Artifices [...]. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 17271, p. 1, 29 ago. 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3vgrOnl>. Acesso em: 8 mar. 2021.

NUNES, Enedina B. L. L. P.; DUARTE, Michelle, M. S. L. T.; PEREIRA, Isabel C. A. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação** [Campinas], Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 373-384, ago. 2017. e-ISSN: 1982-5765. Disponível em: <https://bit.ly/37DFgrJ>. Acesso em 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, João P.; FREIRE, Carlos A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. 1. ed. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. 268 p. ISBN 9788560731176. Disponível em: <https://bit.ly/395ilSf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PELAS escolas. Aprendizizes Artifices. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 21529, p. 4, 16 jun. 1923. Disponível em: <https://bit.ly/3cr1IFJ>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PELAS escolas. Escola de Aprendizizes Artifices. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 21027, p. 6, 17 jan. 1922. Disponível em: <https://bit.ly/3qFF1D0>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PEREIRA, Cleber A.; ARAUJO, Joaquim F.F.E.; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes. Remendo novo em roupa velha? SINAES de maturidade ou de saturação do modelo de avaliação do ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 25, e250020, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3k6KxNc>. Acesso em: 20 Feb. 2021.

PEREIRA, Cleber A.; MACHADO, Maria de Lourdes; ARAÚJO, Joaquim F. F. E. **Modelos e sistemas de acreditação e avaliação no Ensino Superior**: abordagem sistêmica e sui gêneris no Brasil. 6ª Conferência da Forges - Unicamp, Campinas, nov. 2016, p. 1-21. Disponível em: <https://bit.ly/2NI913s>. Acesso em 13 nov. 2020.

PEREIRA, Cleber A.; MACHADO, Maria de Lourdes; ARAÚJO, Joaquim F. F. E. **Modelos e sistemas de acreditação e avaliação no Ensino Superior**: abordagem sistêmica e sui gêneris no Brasil [Painel de apresentação]. 6ª Conferência da Forges - Unicamp, Campinas, nov. 2016, p. 1-21. Disponível em: <https://bit.ly/3qJLYnm>. Acesso em 13 nov. 2020.

QUEIROZ, Roosevelt B. **Formação e Gestão de Políticas Públicas**. [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013. 280 p. ISBN 9788565704236.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: IFPR, 2014. 121 p. v. 5. ISBN 9788582990315. Disponível em: <https://bit.ly/3nEVFSH>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 41.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. *In: Avaliação da educação*: referências para uma primeira conversa [recurso eletrônico]. ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia C. M [org.]. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 17-36. 207 p. ISBN: 9788576004912.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria P. B. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p. ISBN 9788565848367.

SANTANA, Andréia C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas [...]. *In: Avaliação da educação*: referências para uma primeira

conversa [recurso eletrônico]. ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia C. M. [org.]. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 37-50. 207 p. ISBN: 9788576004912.

SÃO PAULO [Estado]. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Projeto nº 28, de 29 de setembro de 1920**. Acervo Histórico Digital da Alesp. São Paulo: Alesp, 2021, p.1-5. Disponível em: <https://bit.ly/2O7Y8si>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SÃO PAULO [Estado]. Governo do Estado de São Paulo. Lei nº 1.742, de 19 de outubro de 1920. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 31 out. 1920, Edição 243, Atos do Poder Executivo, p. 6621. Acervo Histórico Digital da Alesp. São Paulo: Alesp, 2021, p. 13. Disponível em: <https://bit.ly/3runDIV>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 504 p. ISBN 9788574963228.

SCHNEIDER, William H. After Binet: French intelligence testing 1900-1950. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 28, Issue 2, April 1992, p. 111-132. Disponível em: <https://bit.ly/2YXT3Vb>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SCHULTZ, Glauco. **Introdução à gestão de organizações**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. 159 p. ISBN 9788538603276. Disponível em: <https://bit.ly/32W5DGV>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Análises constantes garantem um ensino de qualidade**. Sistema de Avaliação da Educação Profissional. Brasília: CNI, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3q8v4O5>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SOUSA, Maria do Carmo. Sistema SAEB no atual contexto educacional: inclusão ou exclusão?. **Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade**, Campinas, p. 1-14, fev. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3dlQUen>. Acesso em: 17 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO [org.]. **Observatório do PNE: Linha do Tempo**. [S. /], 2018. Disponível em: <https://bit.ly/35CV6ll>. Acesso em: 13 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Mapeamento dos indicadores propostos pelo Sinaep e tópicos disponíveis no SAAS**. Florianópolis: UFSC, Equipe SAAS, mai. 2020.

UWE, Flick. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p. ISBN 9788536320526.

VOGEL, Michely J. M. **Avaliação da pós-graduação brasileira: Análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica**. Orientador: Nair Yumiko Kobashi. 2015. 187 p. Tese [Doutorado em Ciência da Informação] - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2OSPY6R>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ANEXO A - Publicação do Decreto nº 7.566/1909

Figura 15 - Diário Oficial da União de 26/09/1909

DIARIO OFFICIAL

Banque für Deutschland.
Rua da Quitanda n. 131.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

REPUBLICA FEDERAL
ORDEN E PROGRESSO

ANNO XLVIII - 21ª DA REPUBLICA N. 226
CAPITAL FEDERAL
DOMINGO 26 DE SETEMBRO DE 1909

SUMMARIO

ACTOS DO PODER EXECUTIVO :

Decreto n. 7.563, que approva os estudos definitivos do prolongamento da Estrada de Ferro Oeste de Minas entre Bomjardim e Falcão.

Decreto n. 7.566, que cria na Capital dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices.

Decreto n. 7.568, que concede autorização á Leite & Company Incorporated para funcionar na Republica.

Mensagens.

Ministerio da Justiça e Negocios Interiores — Decretos do 21 do corrente.

Ministerio da Marinha — Decretos do 23 do corrente.

Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio — Decretos do 3 do corrente.

SECRETARIAS DE ESTADO:

Ministerio da Justiça e Negocios Interiores — Expediente das Directorias da Justiça, Contabilidade e da Directoria Geral do Sudo Publico — Policia do Districto Federal.

Ministerio da Fazenda — Portarias, Conselho de Fazenda — Expediente das Directorias do Expediente e das Rendas Publicas do Thesouro Federal — Recebedoriam do Rio de Janeiro. — Inspectoriam de Seguros e Caixa de Conversão.

Ministerio da Marinha — Portarias e requerimentos despatchados.

Ministerio da Guerra — Portarias e requerimentos despatchados.

Ministerio da Viação e Obras Publicas — Portarias, Expediente das Directorias Geral, da Contabilidade e de Obras e Viação.

Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio — Expediente e requerimentos despatchados.

DIARIO DOS TRIBUNAES — TRIBUNAL DE CONTAS — NOTICARIO — MARCAS REGISTRADAS — RENDAS PUBLICAS — EDITAES E AVISOS — PARTE COMMERCIAL — ANNUCIAS.

Se. Presidente da Republica: O decreto n. 7.033, de 16 de julho de 1908, determinou a construção de uma linha ferrea ligando os Estados de Minas Geraes e Rio de Janeiro, constituída pelo prolongamento do ramal da Estrada do Ferro Oeste de Minas do Ribeirão Vermelho a Carranceas, em direcção ao ramal de Barra Mansa a Cadore.

Do estudo a que então se procedeu foi reconhecido como mais conveniente a passagem em Bomjardim, sendo em seguida atrevida a construção até este ponto. Para fixar o traçado de Bomjardim em dezoito foi necessario cuidadoso exame do terreno, que apresenta especial topographia entre Bomjardim e a garganta da Mantiqueira. Desses trabalhos resultaram os estudos definitivos e o orçamento que a este acompanham, parecendo que satisfazem a uma linha de condições economicas e technicas apropriadas ao futuro trafego.

A partir da garganta da Mantiqueira, o prolongamento da Estrada do Ferro Oeste de Minas comurchente o trecho quasi encerrado até Falcão, com a extenção de 33 kilometros, o trecho em trafego de Falcão a Rio Claro, com 81 kilometros, o finalmente o trecho a concluir de Rio Claro a Angra dos Reis, em a extenção de 63 kilometros. Os orçamentos e planos de que falta construir constam dos documentos annexos.

Esse prolongamento da Oeste faz parte de uma concessão federal, que foi adquirida pelo Governo por escriptura da venda de 6 de julho de 1906, de todo o accerto da antiga Companhia Oeste de Minas, constando das linhas em trafego e em construção.

Fazendo o governo aquisição de semelhante rede de viação ferrea, parece de urgente e veniente promover a conclusão dos trabalhos realizados em virtude do decretos anteriores e que sem esta providencia poderão ficar inutilizados. A linha, procurando o porto de Angra, além de estabelecer ligação conveniente entre os Estados de Minas e Rio de Janeiro, apresenta inegaveis vantagens de caracter strategico.

Acoteco ainda parece conveniente o estudo do prolongamento da mesma linha em rumo leste até encontrar Itacurussá, no prolongamento da Estrada de Ferro Central do Brazil.

Desta forma consegue-se tambem uma comunicação com o porto de Rio de Janeiro, accentuando-se as vantagens strategicas e mais ainda as industriaes e commerciaes, sobretudo as que dizem respeito a transporte de gado, que poderá com mais facilidade ser exportado directamente das regiões de criação no interior de Minas e do G.az.

O systema de ligações assim projectado abrirá aos transportes feitos pela Estrada de Ferro Central do Brazil em novo escadouro, via Barra Mansa, Angra, Itacurussá, aliviando porventura a pesada linha da Serra do Mar de um excesso de trafego que ella não comportaria em condições economicas.

Estes fundamentos parece-me, Sr. Presidente, justificarem o projecto do decreto que tenho a honra de submeter á approvaçã do V. Ex.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. — Francisco Sá.

ACTOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 7.563 — DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Approva os estudos definitivos do prolongamento da Estrada de Ferro Oeste de Minas entre Bomjardim e Falcão, autoriza a conclusão da construção do prolongamento da mesma estrada entre Rio Claro e Angra dos Reis e dá outras providencias

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, usando na autorização constante do art. 10, n. IX, da lei n. 2.050, de 31 de dezembro de 1908, decreta:

Art. 1.º Ficam approvados os estudos definitivos do prolongamento da Estrada de Ferro Oeste de Minas entre Bomjardim e Falcão.

Art. 2.º Fica autorizada a conclusão da construção do prolongamento da mesma Estrada de Ferro Oeste de Minas entre Rio Claro e Angra dos Reis, devendo proceder-se desde já aos estudos necessarios para julgar da possibilidade e conveniencia de ser adaptada a bitola larga na linha de Barra Mansa a Angra dos Reis.

Art. 3.º Os trabalhos a que se referem os artigos anteriores ficam a cargo da directoria da Estrada de Ferro Oeste de Minas e os planos são os que com este baixam, assignados pelo director geral de obras e viação da Secretaria de Estado do Ministerio da Viação e Obras Publicas.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88ª da Independencia e 21ª da Republica.

NILÓ PRANHA.
Francisco Sá

DECRETO N. 7.566 — DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Cria nos capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.603, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governó da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Continua

Decretos:

Art. 1.º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Paraphrasso unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2.º Nas Escolas de Aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Paraphrasso unico. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do prédio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem.

Art. 3.º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvedo pelo ministro, sendo o regimen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4.º Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officinas quantos se-jam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1.º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuos.

§ 2.º O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuos.

§ 3.º Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5.º As Escolas de Aprendizizes Artifices receberão, tantos educandos quantos comporte o respectivo prédio.

Art. 6.º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna :

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo ;
b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§ 1.º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2.º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensar-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente á matricula.

Art. 7.º A ea la requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8.º Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artifices dois cursos nocturnos: primario, obligatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.

Art. 9.º Os cursos nocturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1.º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materias necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2.º Semestralmente o director dará balanço na receita e despesa das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Collectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o gráo de adiantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposiçáo dos artefactos das officinas da escola, para o julgamento do gráo de adiantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissáo julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será formada pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accordo com os mestres das officinas, e submettidos á approvaçáo do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvençáo da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalizaçáo dos Escolas de Aprendizizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILÓ PEÇANHA.

A. Candido Rodrigues.

DECRETO N. 7.568 — DE 25 DE SETEMBRO DE 1909

Concede autorizaçáo á *Leite & Company, Incorporated* para funcionar na Republica

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, attendendo ao que requeru a *Leite & Company, Incorporated*, devidamente representada, decreta:

Artigo unico. É concedida autorizaçáo á *Leite & Company, Incorporated*, para funcionar na Republica com os estatutos que apresentou, mediante as clausulas que a esto acompanham, assignadas pelo Ministro do Estado da Agricultura, Industria e Commercio e ficando a mesma sociedade obrigada a cumprir as formalidades exigidas pela legislaçáo em vigor.

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILÓ PEÇANHA.

A. Candido Rodrigues.

Clausulas que acompanham o decreto n. 7.568, desta data:

I

A *Leite & Company, Incorporated* é obrigada a ter um representante no Brazil com plenos e illimitados poderes para tratar o definitivamente resolver as questões que se suscitarem quer com o Governo, quer com particulares, podendo ser demandado e receber citaçáo inicial pela sociedade.

II

Todos os actos que praticar no Brazil ficarão sujeitos unicamente ás respectivas leis e regulamentos e á jurisdicçáo de seus tribunaes judicarios ou administrativos, sem que, em tempo algum, possa a referida sociedade reclamar qualquer excepção fundada em seus estatutos, cujas disposições não poderão servir de base para qualquer reclamaçáo concernente á execuçáo das obras ou servicos a que elles se referem.

III

Fica dependente de autorizaçáo do Governo qualquer alteraçáo que a sociedade tenha de fazer nos respectivos estatutos. Ser-lhe-á cassada a autorizaçáo para funcionar na Republica, si infringir esta clausula.

IV

Fica entendido que a autorizaçáo é dada sem prejuizo do principio de achar-se a sociedade sujeita ás disposições do direito nacional que regem as sociedades anonimas.

V

A infracçáo de qualquer das clausulas para a qual não esteja comminada pena especial, será punida com a multa de 1:000\$ a 5:000\$ e, no caso de reincidencia, pela cassaçáo da autorizaçáo concedida pelo decreto, em virtude do qual baixam as presentes clausulas.

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 1909.— A. Candido Rodrigues.