



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LINDALVA GOMES LEAL

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM:
FOCO NO PROEJA**

FORTALEZA

2014

MARIA LINDALVA GOMES LEAL

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM:
FOCO NO PROEJA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Currículo.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patricia Helena Carvalho Holanda.

Co-orientadora: Prof^a Dra. Meirecele Calíope Leitinho.

FORTALEZA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L472c Leal, Maria Lindalva Gomes.
Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem: foco no PROEJA / Maria Lindalva Gomes Leal. – 2014.
321 f. ; 31 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Linha de Pesquisa: Educação, currículo e ensino.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho de Holanda.
1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) – Currículos. 2. Ensino profissional – Avaliação – Fortaleza (CE) – Currículos. 3. Ensino técnico – Avaliação – Fortaleza (CE) – Currículos. I. Título.

CDD 373.246098131

MARIA LINDALVA GOMES LEAL

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM:
FOCO NO PROEJA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Currículo.

Aprovada em: 10/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Patricia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Co-orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais (*in memoriam*) que com sabedoria e exemplo de vida me ensinaram a fazer escolhas, acreditar e a perseverar nos meus sonhos.

A minha querida irmã Ivone (*in memoriam*) que partiu inesperadamente para a casa do Pai, neste ano de 2014, que foi para mim, um grande exemplo de luta e perseverança.

Ao meu querido e amado esposo Ângelo Leal, o meu porto seguro que demonstrou muita compreensão, paciência, companheirismo e incentivo à minha realização profissional, proporcionando-me o apoio necessário para a elaboração deste trabalho.

Aos meus filhos, Andrezinho, Miguel Ângelo e Ângela Cristina; meus netos, Davi, Miguel Ângelo Filho e Lucas Alexander; minha nora Ticiane e meu genro Wersley, fontes de inspiração e de amor que alegrem a minha vida.

A toda minha família pelo incentivo e torcida mesmo à distância.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar aqui meus agradecimentos a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho.

Agradeço, primeiro, a Deus por ter me acompanhado durante toda esta jornada, colocando em meu caminho todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste sonho.

À minha estimada orientadora Professora Doutora Patrícia Holanda, inicialmente por acreditar no meu potencial e, ainda, pela sua primorosa orientação que me tornou possível a elaboração deste trabalho, a minha sincera gratidão.

À Professora Doutora Meirecele Calíope Leitinho, minha co-orientadora, pela sua valiosa colaboração pela troca de ideias e encaminhamentos do trabalho que muito me ajudaram.

À Professora Doutora Gloria Maria Silva Sampaio, colega de trabalho e amiga que muito me incentivou e acreditou na minha capacidade de realizar este trabalho.

Aos membros que participaram da banca avaliadora: Prof^a. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales, Prof^a. Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, pelas relevantes contribuições que permitiram a consolidação desse trabalho.

A Professora Doutora Cassandra Ribeiro Joye pelas grandes contribuições no exame da minha 2^a Qualificação que possibilitaram enriquecer e aprofundar a minha tese.

Aos professores e colegas do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) pelos conhecimentos adquiridos e experiências compartilhadas nos anos que estivemos juntos.

Aos amigos da Coordenadoria Técnico-Pedagógica do IFCE, (CTP) *campus* Fortaleza, especialmente, Ana Claudia e Nubia que conviveram comigo no percurso dessa jornada dando-me apoio e incentivo.

Às amigas e colegas de trabalho Fátima Rebouças, Onidracir e Elenilsa que compartilharam e compartilham alegrias, preocupações e aprendizagens sempre.

Aos amigos da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFCE, (DIPPG) *campus* Fortaleza que atualmente convivem comigo: Adriane, Carine, Cideley, Michelle e Rinaldo pelo apoio que seguramente contribuiu para a concretização do meu projeto acadêmico.

À direção do IFCE *campus* Fortaleza e, ainda, à Coordenação do Curso do Proeja, às Coordenações do Controle Acadêmico (CCA) de Fortaleza, Crato, Cedro, Iguatu e Juazeiro do Norte, ao DCP/Progep, por atenderem às minhas solicitações no momento certo.

Aos docentes e Discentes do Proeja do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE por terem prestado relevante colaboração para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Adriano Santiago, pela grande colaboração, como revisor, na finalização deste trabalho.

À Eliene, pela dedicação e disponibilidade para a normalização desta tese.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da Educação da UFC por toda atenção e disponibilidade despendidas no decorrer deste trabalho.

Portanto, sou grata a todos e a todas que sempre estiveram prontos a me apoiar, quando foi necessário, na realização desta tese.

RESUMO

Este estudo teve como espaço de investigação o programa de Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja) que visa oferecer aos concludentes do ensino fundamental e para aqueles que ainda não tenham o ensino médio uma formação profissional integrada a esse ensino. O objeto deste estudo foram as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos docentes do curso de Refrigeração do referido Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Na fundamentação da pesquisa recorreu-se a vários teóricos dos campos estudados: Silva (2002), Apple (2006) Moreira (2011), Mendez, (2002), Santomé (1995), Gadotti (2008), Freire (2011), Adorno, (2010) Lima (2008), Vianna (2007), Firme (1994), Luckesi (2011), Fernandes (2008), Gatti (2003), Hadji (2001), e Perrenoud (1999), dentre outros. Optou-se pela abordagem metodológica crítico-interpretativa que se opõe ao dogmatismo, ao reducionismo e é sempre aberta e inacabada. Para analisar a prática avaliativa utilizou-se a abordagem qualitativa, para compreender o fenômeno investigado. Como suporte desse desenvolvimento utilizou-se a Teoria Crítica que orientou este estudo, sinalizando o que é imprescindível de se conhecer, o contexto em que o conhecimento é gerado e as intencionalidades definidas. A investigação foi desenvolvida por meio dos procedimentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas, a análise documental, observação direta e levantamento estruturado. Foi aplicada como técnica de interpretação dos dados a análise de conteúdo que possibilitou a definição das categorias a partir do exame do discurso obtido das respostas proferidas pelos sujeitos da investigação. Os resultados analisados a partir das categorias surgidas do discurso dos sujeitos participantes da investigação elucidaram as contradições existentes entre o que está prescrito no Documento Base do Proeja (2007) e no Projeto Curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE com relação à concepção da Avaliação da Aprendizagem e a efetivação das práticas avaliativas dos docentes do referido Programa. E ainda, apontaram para a confirmação da tese anunciada: “que nas práticas avaliativas dos docentes do Proeja do IFCE, campus Fortaleza, há predominância da perspectiva de verificação da aprendizagem e não de uma avaliação formativa”. Pretendi com o resultado deste estudo investigativo, contribuir para apontar caminhos para o desenvolvimento das práticas avaliativas no Proeja iniciando um processo de discussão que visava a ampliação da concepção avaliativa, na direção de uma avaliação formativa e dialógica, que coloca em relevo a reconstrução permanente dos saberes da avaliação.

Palavras-chave: Proeja. Currículo. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

This study had as its focus of investigation the high school integrated with technical vocational Educational program for young and adults (Proeja), which aims at offering professional training integrated with high school education for those who have just finished elementary school and for those who have not graduated from high school yet. The object of this study was the learning assessment concepts and practices developed by the Proeja Refrigeration Course faculty at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceara (IFCE). For the theoretical background, many theorists of the fields of interest have been referred, such as Silva (2002), Apple (2006) Moreira (2011), Mendez, (2002), Santomé (1995), Gadotti (2008), Freire (2011), Adorno, (2010) Lima (2008), Vianna (2007), Firme (1994), Luckesi (2011), Fernandes (2008), Gatti (2003), Hadji (2001), e Perrenoud (1999), among others. We have opted for the critical interpretive approach which opposes itself to dogmatism, reductionism and is always open and unfinished. In order to analyze the assessment practice, we have used the qualitative methodology to understand the phenomenon under investigation. The Critical Theory that guided this study was used as support of development, signaling what is indispensable to be known, the context in which knowledge is generated, and the defined intentions. The research was developed by using the following procedures: semi-structured interviews, documental analyses, direct observation and a structured survey. The technique used for interpreting the data collected was the analysis of content which enabled the definition of categories through the examination of the answers given by the subjects surveyed. The results analyzed from the categories that arose from the subjects' answers elucidated the existing contradictions between what is prescribed in the Proeja Basic Document (2007) and the Curricular Design of the Refrigeration and Acclimatization Proeja Course at the IFCE concerning the Learning Assessment concepts and its faculty's assessment practice effectiveness. Moreover, they have indicated the confirmation of the announced thesis: "that in the Proeja faculty's assessment practices at the IFCE Fortaleza campus, there is a predominance of the learning verification perspective instead of formative evaluation". With the result of this research, we have intended to contribute pointing out possible ways for the development of the Proeja assessment practices by starting a discussion process that aimed the enlargement of assessment concepts towards a dialogical and formative evaluation which highlights the assessment knowledge permanent reconstruction.

Key words: Proeja. Syllabus. Learning assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Formação Acadêmica/Qualificação dos Docentes sujeitos da pesquisa	32
Quadro 2	– Natureza do vínculo dos(as) docentes do Proeja participantes da pesquisa do <i>campus</i> Fortaleza com o IFCE	33
Quadro 3	– Quanto ao gênero dos(as) docentes do Proeja <i>campus</i> Fortaleza com o IFCE	33
Quadro 4	– Técnicas de coleta de dados que foram utilizadas nesta pesquisa	35
Quadro 5	– Documentos que foram analisados no decorrer do estudo investigativo	36
Quadro 6	– Unidades de Registro da Pesquisa	49
Quadro 7	– Cursos do Proeja ofertados pelo IFCE	76
Quadro 8	– Tipos de práticas avaliativas no curso do PROEJA do IFCE	143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
ETF	Escola Técnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação
MICT	Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo
MTb	Ministério do Trabalho
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PACTI	Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PBQT	Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEA	População Economicamente Ativa
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio
Proejatec	Proeja-Capes/Setec
PCC	Projeto Curricular de Curso
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
(PPP)	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REP	Reforma da Educação Profissional

ROD	Regulamento da Organização Didática
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
VG	Verificação Global

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	31
2.1	O locus da pesquisa	31
2.2	Os sujeitos da pesquisa	32
2.3	As técnicas de coleta de dados e os instrumentos da pesquisa	34
2.3.1	<i>Descrição dos procedimentos da aplicação das técnicas de coleta de dados</i>	35
2.3.1.1	<i>Análise documental</i>	35
2.3.1.5	<i>Entrevista</i>	38
2.4.4	<i>Dados obtidos dos levantamentos estruturados por meio dos questionários aplicados aos discentes - Sujeitos da pesquisa</i>	41
2.5	A técnica de interpretação dos dados – Análise de conteúdo	46
2.5.1	<i>A análise de conteúdo</i>	47
3	O PROEJA	51
3.1	O desenvolvimento da EJA no Brasil a partir de 1960 e a instituição do Proeja no Brasil	51
3.1.1	<i>O Proeja e sua implantação no cenário educacional brasileiro</i>	57
3.1.2	<i>O Proeja no CEFET-CE, atualmente denominado IFCE</i>	68
3.1.3	<i>A proposição de redes de cooperação acadêmica (Proeja – Capes – Setec)</i>	70
3.1.4	<i>Surgimento do currículo do ensino médio integrado do IFCE: uma abordagem sucinta abrangendo a década de 1990 até a constituição do Proeja</i>	77
3.2	Currículo e concepções	80
3.2.1	<i>O surgimento do currículo na perspectiva crítica: a partir da década de 1980</i>	98
3.2.2	<i>O currículo do ensino médio integrado</i>	102
3.3	Uma aproximação da avaliação sob a perspectiva da Teoria Crítica	105
3.3.1	<i>O histórico da avaliação educacional</i>	108
3.3.2	<i>A evolução da avaliação: Mensuração, Descrição, Juízo de valor e Negociação</i>	112
3.3.3	<i>Avaliação da aprendizagem</i>	119
4	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS	131
4.1	Coleta e análise dos dados da pesquisa de campo	132

4.2	Dados obtidos pela observação direta	132
4.3	Análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes	145
4.4	Análise dos dados a partir das categorias: Currículo, Avaliação do ensino-aprendizagem e Motivação	147
4.4.1	<i>A análise dos dados segundo a categoria Currículo</i>	148
4.4.2	<i>A análise dos dados a partir da categoria Avaliação do Ensino-Aprendizagem</i>	154
4.4.3	<i>A análise dos dados a partir da categoria Motivação</i>	161
5	CONCLUSÃO	166
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO ...	184
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA POR MEIO DE UMA ENTREVISTA E A SUA GRAVAÇÃO	185
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES DO PROEJA DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA	186
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO CLIMATIZAÇÃO PROEJA DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA	187
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DIRETA	189
	APÊNDICE F – DADOS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO APLICADO AOS ALUNOS DO 3º E 6º SEMESTRES DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA 2012.1	190
	APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS DOCENTES ÀS QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	192
	APÊNDICE H – RESPOSTAS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 3º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE	196
	APÊNDICE I – RESPOSTAS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 6º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE	199

APÊNDICE J – REGISTRO DA FREQUÊNCIA OBTIDA PELA TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA PARTE DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES	203
APÊNDICE L – REGISTRO DA FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS LEVANTAMENTOS ESTRUTURADOS APLICADOS À REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES DO 3º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE	204
APÊNDICE M – REGISTRO DA FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS À REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES DO 6º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE	205
ANEXO A – RELAÇÃO DOS CANDIDATOS QUE PARTICIPARAM DO PROEJATEC	206
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO INTEGRADO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO – PROEJA	208
ANEXO C – EDITAL Nº 01- 2008 - SELEÇÃO PARA O MESTRADO E DOUTORADO PROEJATEC-PROEJA-CAPES/SETEC 3/2006	210
ANEXO D – PROJETO DE COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL INTEGRADO AO PROEJA-CAPES/SETEC	217
ANEXO E – PRIMEIRO SEMINÁRIO PROEJA-TEC	227
ANEXO F – SEGUNDO SEMINÁRIO PROEJA-TEC	229

1 INTRODUÇÃO

Este estudo investigativo se propôs a fazer uma análise sobre as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem no desenvolvimento do currículo do curso Técnico de Refrigeração e Climatização do Programa Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Nessa perspectiva, este estudo teve a intenção de contribuir para uma reflexão sobre o tipo de avaliação adotado no curso do Proeja do IFCE, compreendendo-se que, no final do seu processo, com base nos resultados obtidos, deveriam ser previstas alterações na proposição avaliativa apresentada no projeto curso/disciplina, contribuindo efetivamente para a melhoria da avaliação do desempenho dos alunos, bem como do tipo de formação ofertada pela instituição, por meio de uma profissionalização que viabilize maior inserção do aluno no mundo do trabalho.

O tema que deu origem a esta tese relaciona-se às inquietações e reflexões derivadas da experiência profissional no campo educacional e vivenciadas ao longo a minha existência. Realizar uma pesquisa sobre a questão da avaliação da aprendizagem no Proeja do IFCE foi um desafio sempre presente nessa jornada como docente de vários níveis de ensino, e que será retratada em uma descrição do percurso formativo e profissional, trazendo nele a definição da problemática desta investigação.

Ao refletir sobre as diversas situações vivenciadas nas experiências acadêmicas e profissionais, identificamos alguns elementos que nos conduziram ao objeto de estudo; revisitamos percursos didático-pedagógicos, trilhados com a esperança de perceber nos caminhos percorridos quais os referenciais que poderiam nortear o caminho investigativo desse trabalho, sobretudo, nosso interesse por esse tema, avaliação da aprendizagem, manifestado desde quando concluímos o curso Normal ou Pedagógico, que, na época, era desenvolvido com base na linha escolanovista, em que se aprendia a trabalhar com o conteúdo e com a forma, dando mais ênfase a esse último elemento, que trata da natureza metodológica, porque se privilegiava a dimensão técnica do processo de ensino sem considerar o contexto sócio-político-econômico.

Exercendo a docência em uma turma de alfabetização infantil, vivemos um momento de grande entusiasmo profissional, e nos concentramos na dimensão pedagógica, sendo ela dissociada da político-social. Na vida profissional, foi uma grande conquista tornar-me professora alfabetizadora numa escola da rede estadual, situada em um bairro da periferia

da cidade na qual morava, Juazeiro do Norte, pois nos proporcionou a primeira e inesquecível experiência no campo da educação.

No exercício docente da alfabetização infantil, já surgiam várias inquietações, sobretudo no campo da avaliação da aprendizagem, tais como: Por que algumas crianças aprendiam a ler num determinado tempo e outras não, se a metodologia de ensino e as formas de se avaliar o seu desempenho eram as mesmas? indagações dessa natureza precisavam ser discutidas e compreendidas o que nos levou a ingressar no curso de Pedagogia, na expectativa de que esse curso se constituísse num campo de formação que contribuísse para a aquisição de uma base sólida de conhecimentos capazes de auxiliar com qualidade o desempenho pedagógico, e na resolução de situações-problema que emergiam no âmbito da Alfabetização.

Afirmamos que a escola da qual fazíamos parte, muitas vezes desconsiderava os conhecimentos que a criança trazia com ela. Naquela época, não havia a preocupação de se incorporar a realidade vivencial dos alunos aos conteúdos como ponto de partida da prática educativa. Hoje, somos cientes de que, se conseguirmos relacionar os conteúdos das disciplinas com a vida dos alunos, fazendo-os perceberem as ligações existentes entre estas e o mundo, buscando os elementos motivadores no seu dia a dia, nos conhecimentos que eles traziam de fora da escola em problemas de seu cotidiano, estaríamos, certamente, dando significado às atividades realizadas na escola, e nos problemas de seu cotidiano. Isso não significaria um ensino superficial, unicamente a serviço dos interesses do aluno, mas uma apropriação significativa de conhecimentos “[...] que elevasse o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade” de acordo com Luckesi (2001, p. 65).

Simultaneamente à graduação, começamos a exercer a docência no curso de Magistério, antigo Curso Normal, nas disciplinas de Didática Geral, Didáticas Específicas da Linguagem e dos Estudos Sociais, o que nos instigou a buscar cursos específicos de capacitação docente promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará ou por outros órgãos de ensino, no intuito de nos atualizar na área da prática docente.

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia que frequentamos era fundado nas ideias de Durkheim¹ que definia a educação como “A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontravam ainda preparadas para a vida social” conforme, Gadotti (2006, p. 110).

Nessa perspectiva, nossa prática docente se orientava por parâmetros da escola tradicional, com alguns elementos, sobretudo na avaliação da aprendizagem, da reprodução de

¹ Emile Durkheim (1858-1917) sociólogo francês que foi também pedagogo e filósofo.

conteúdos oficiais, com ênfase na memorização e na repetição. Essa ênfase promovia muito mais segundo Moreira (1999, p. 62) “A aprendizagem mecânica, automática do que a aprendizagem significativa”.² Era utilizada a prova, a chamada oral e a nota que com regularidade, e que, segundo Luckesi (2005), serviam para separar os eleitos dos não eleitos.

Nessa ótica, o desempenho escolar dos alunos se articulava ao processo de seleção e exclusão social. E ainda, esse aluno era responsabilizado pelo seu próprio fracasso. A nota podia ser usada para atender a muitos objetivos do educador, em vez de visualizar a apropriação e construção de conhecimentos por parte do aluno. Com a nota podia-se ameaçar, usando o poder de coerção que se expressava em “pôr ordem na turma”. Refletindo sobre esta visão, mais tradicional, percebe-se hoje que esta prática podia estagnar ou comprometer o processo de construção do conhecimento.

Continuamos na ação docente a planejar e avaliar sem perceber que os resultados dessas ações refletiam a prática tradicionalista. A avaliação que realizava julgava e classificava o aluno sem cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem. A participação do aluno era pequena e, muitas vezes, ele nem mesmo tinha clareza do porquê dos resultados obtidos, e a nota chegava como uma sentença, definindo seu destino escolar.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, fizemos três cursos de pós-graduação, *lato sensu*. O primeiro na Universidade Estadual de Educação do Ceará, (UECE) em Educação Brasileira. Deve-se a este curso o início do despertar crítico, em função da ação didática dos docentes que o ministraram. O segundo, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Alfabetização e Construtivismo, que nos proporcionou um bom referencial teórico e prático dessa teoria, com os estudos de Jean Piaget, Emília Ferreiro e outros grandes nomes que estudavam essa temática.

Foi na reflexão sobre o exercício da docência que chegamos à constatação, por mais contraditória que possa parecer, de que a avaliação vinha sendo efetivada como uma prática educativa que não favorecia a melhoria da aprendizagem do aluno. Percebemos que, em vez de estar preocupada com o conhecimento que o aluno deveria adquirir ou se apropriar, havia uma preocupação com a classificação pela nota; essa ação se concentrava, portanto, na nota, na aprovação/reprovação, na sanção competente/incompetente, sem uma visão mais crítica dos processos avaliativos.

² A aprendizagem significativa, por definição, envolve aquisição/construção de significados. (MOREIRA, 2011, p. 32).

Ao aprofundar os estudos constatamos que existia uma distorção das práticas avaliativas quando se enfatizava apenas a importância dos exames, o cumprimento de programas atrelados à utilização de uma metodologia de ensino meramente expositiva, a conteúdos pré-estabelecidos, sem significados relevantes, contribuindo para que os alunos se desinteressassem e ficassem dispersos nas aulas, provocando problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, podemos considerar que a avaliação é uma arma de controle de comportamento, que aliena a relação pedagógica professor-aluno e o ensino-aprendizagem, diferentemente de uma perspectiva construtivista que procura avaliar o aluno acompanhando o processo de construção do conhecimento. As posturas psicologistas, que tanto nos marcaram nas formações e estudos dos quais participamos desde o início da nossa prática profissional, direcionaram a nossa relação com os alunos de uma forma afetiva, mas sem uma consciência crítica, havendo o predomínio dos aspectos psicológicos sobre outras dimensões da avaliação, em que ela assumia diferentes significados de acordo com as diferentes tendências pedagógicas.

No contexto descrito, a visão de currículo interpretada à época correspondia a de uma grade curricular defensora da fragmentação do conhecimento, com ênfase nas regras de como organizar esse conhecimento em programas, numa concepção curricular racionalista acadêmica, que ignorava o fato de que os conhecimentos selecionados definem um tipo de trabalho, sendo marca de uma dada relação social, trazendo subjacente uma ideologia a serviço de um dado propósito. Nossa visão correspondia ao que Anastasiou e Alves (2006, p. 49) afirmavam: “O modelo racionalista está de tal forma entranhado que não facilita ações integrativas dos saberes por parte dos docentes”.

Foi no início da década de 1990, por via concurso público, que passamos a trabalhar na Escola Técnica Federal do Ceará como pedagoga da Coordenadoria Técnico-Pedagógica da instituição. No âmbito dessa instituição, foi incorporada pelos docentes e gestores uma perspectiva técnico-desenvolvimentista marcada pelo autoritarismo estrutural que se baseava na aplicação da tecnologia educacional. Era a vertente tecnicista que fundamentava o currículo em ação, conforme a política educacional da época.

Percebíamos que esse tipo de currículo tinha como pressuposto a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento *a priori*, desconsiderando a ação educativa como fenômeno histórico, social e coletivo. Promovia-se a separação entre o conceber e o fazer, a teoria e a prática, uma vez que, no programa das disciplinas contido nos guias curriculares que

eram elaborados à época por especialistas das áreas específicas, já vinham preestabelecidas as ações, cabendo ao professor apenas a incumbência de transmitir os conteúdos aos seus alunos.

Nessa percepção era que esse currículo desconsiderava o potencial de conhecimento do aluno, propondo ações que visavam à homogeneização dos conhecimentos, com a determinação dos conteúdos a serem ensinados, os métodos de avaliação priorizando a classificação dos alunos e a escolha de conhecimentos provenientes da cultura hegemônica que só colaboravam para que as diferenças éticas e sociais fossem cada vez mais marcadas.

Nessa perspectiva, a educação para esse currículo, segundo Anastasiou e Alves (2006, p. 40), “[...] não é tomada como fenômeno histórico, social e coletivo, pois desconsidera o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados, mas também determinantes, da e na realidade social.”

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem adotada pelos docentes da Escola Técnica Federal do Ceará revelava sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária, incorporando como inerente aos seus resultados a exclusão, fator não condizente com a realização do direito de todos à educação escolar. O conhecimento era considerado como algo estático, traduzido em um rol de conteúdos que deveriam ser dominados pelos alunos, em um tempo demarcado, ignorando suas diferenças individuais, o que resultava no elevado índice de reprovação e evasão escolar.

Na mesma instituição, bem como em outras das redes federal, estadual e municipal da Educação, a avaliação da aprendizagem estava presa ao conhecimento cognitivo, apesar de sabermos que a mesma envolve outras variáveis tais como: titulação do corpo docente, laboratórios, biblioteca, produção científica, programas e proposta curricular dos cursos.

É importante ressaltar que, na instituição referenciada, predominava a compreensão de que a prática da avaliação da aprendizagem precisava ser revista não de forma isolada, mas como um conjunto de práticas educativas efetivadas na escola, dentre as quais a ação nos processos de produção do conhecimento e nas relações professor-aluno inerentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, podendo contribuir para a revisão das concepções de educação, currículo, sociedade, do sujeito que se quer formar, e do seu próprio desenvolvimento.

O nosso entendimento é que, na instituição mencionada, não havia a preocupação de se analisar os impactos causados pelos resultados obtidos pela avaliação da aprendizagem em cada componente curricular, visando à sua revisão, por meio do replanejamento das intervenções pedagógicas necessárias em cada um desses componentes curriculares, fazendo-

se um mapeamento dos pontos que precisavam ser revistos, a fim de que os alunos conseguissem mais uma oportunidade para aprender.

Para se rever as práticas da avaliação no exercício das atividades como coordenadora pedagógica, procuramos redefinir o papel da equipe que prestava assessoria pedagógica aos docentes no sentido de discutir com eles os fundamentos epistemológicos que se encontram na base das variadas concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem que se faziam presentes na prática pedagógica de cada um, muitas vezes sem se articular com o projeto pedagógico da instituição.

Nessa perspectiva procuramos mostrar que, para melhor compreender nossas ações em sala de aula, seria necessário que tivéssemos referenciais teóricos de análise, pois eles nos possibilitariam revelar o que estava por trás de nossas atitudes e de nossas escolhas. Esses referenciais poderiam ser relacionados às concepções epistemológicas (das teorias do conhecimento) e às práticas pedagógicas que se relacionavam com uma determinada concepção de homem que se deseja formar, da educação e da sociedade que se quer construir e das conexões que se estabelecem entre eles.

No intuito de iniciar um diálogo com o corpo docente e com a finalidade de tentar mudar algumas concepções e práticas pedagógicas, começando pelo campo da avaliação da aprendizagem, procurou-se fazer uma reflexão crítica acerca do processo avaliativo da instituição, que tinha um propósito classificatório e que se materializava nos instrumentos, dentre os quais o da Verificação Global (VG).³

Já entendíamos, que o processo avaliativo de cunho classificatório e seletivo adotado pelos docentes da Escola Técnica Federal do Ceará, em 1995, decorria da visão conservadora que os docentes tinham de currículo, e que ela revelava as concepções e pressupostos epistemológicos sobre os quais esse currículo se firmava.

O instrumento de avaliação acima mencionado, a (VG), começou a ser analisado pela equipe técnico-pedagógica para que se percebessem inadequações nos enunciados das questões; o professor elaborador era chamado para as devidas correções. O processo de avaliação causava-nos inquietação porque tinha por objetivo apenas classificar e selecionar, sem considerar o seu caráter pedagógico, no sentido da consolidação da aprendizagem, cujo resultado obtido deveria ser pensado/refletido e discutido com o docente de cada componente curricular e com seus alunos.

³ Era uma prova que cada professor deveria elaborar e aplicar no final de cada semestre de acordo com o Regulamento da Organização Didática (ROD) da instituição mencionada, elaborando as questões de acordo com os níveis da taxonomia de Bloom.

Vivenciamos até 1995 a referência de currículo contida no Regulamento da Organização Didática (ROD) dessa instituição, que datava de 1978, expressa no Capítulo II - Dos Currículos e Programas, nos seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º:

O currículo pleno da ETFCE compreenderá uma parte de Educação Geral e outra, de Formação Especial, destinada à habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, observado o disposto nos artigos 4º, 5º e 7º da Lei nº 5.692/71.

Art. 4º

Entende-se por currículo, no sentido restrito, a apresentação e a ordenação das disciplinas serem desenvolvidas por meio de exposição, atividades de oficina, laboratórios, campo e obras, estágio ou quaisquer outras modalidades de ensino.

Identificamos que neste documento norteador das ações didáticas da ETFCE, o currículo era calcado no modelo técnico-linear em que se evidenciava o caráter de neutralidade da educação; faltavam nele outras dimensões filosóficas, sociais, políticas e educacionais, o que gerou a necessidade de se questionar e problematizar este currículo e desenvolver um processo de sua reformulação de forma participativa.

Entendíamos que reformular o currículo, envolvendo todos os sujeitos que dele participam não se constituía em uma tarefa eminentemente técnica, mas que envolvia intenções, decisões políticas e a compreensão de que deve ser entendido como elemento historicamente construído.

Desse modo, atuando com a Coordenação Pedagógica dessa instituição, promovemos, em 1995, um movimento coletivo envolvendo os docentes e os gestores, realizando vários encontros pedagógicos, com a finalidade de se fazer uma reformulação da proposta curricular vigente, no qual fossem discutidas e definidas por este coletivo as concepções de Currículo, Educação e Avaliação da Aprendizagem que deveriam nortear todas as ações voltadas para a formação do profissional que desejavam formar.

A nossa intenção, na época, foi problematizar o currículo vigente, que era baseado na abordagem inteiramente técnica, vislumbrando prováveis mudanças referenciadas pela perspectiva crítica, que considera na sua concepção e organização de currículo, contextos históricos, culturais e ideológicos e as relações de poder.

Com a expectativa de iniciar um processo de mudanças no modo de conceber e desenvolver o currículo, queríamos despertar a consciência dos docentes e gestores no sentido de assumirem o compromisso com outro tipo de reformulação curricular, fazendo-os entender que um currículo não era um simples documento burocrático, nem apenas uma grade

curricular ou um arranjo sistemático de disciplinas com um papel prescritivo, mas sim um documento de identidade do curso.

Com o propósito de reformular o currículo na ETFCE em andamento na mesma década de 1990, a nossa proposta trazia um tom crítico e questionador desse currículo, que vinha sendo desenvolvido por longas décadas, baseado na vertente conservadora de cunho tecnicista, onde as questões da ideologia, da crítica e do resgate da cultura do aluno eram pouco consideradas.

Esta ação, voltada para a Reformulação Curricular, foi colocada em prática por meio de muitas discussões e debates durante a II Semana Pedagógica, promovida pela Escola Técnica Federal do Ceará, no período de 31 de julho a 4 de agosto de 1995, cujo tema era “Reformulação Curricular: Um Processo em Construção”, tendo em vista desenvolver esta Reformulação de forma participativa, fazendo professores e gestores entenderem que os estudos teóricos eram importantes para subsidiar a reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica e as transformações necessárias.

A concepção de Avaliação da Aprendizagem, gerada das discussões e estudos sobre Educação e Currículo, poderia ser operacionalizada por um processo contínuo e que possibilitasse conhecer em que grau os conteúdos foram compreendidos pelos alunos, procurando detectar as dificuldades de aprendizagem para superá-las. Para isso, foi necessário que se promovesse uma intervenção sobre as deficiências diagnosticadas, identificando-se elementos de construção de novas ações, a partir da apropriação e do exercício de uma avaliação formativa de caráter não tecnicista.

A concepção de avaliação da aprendizagem, que resultou dos estudos e discussões da comunidade docente da época, se baseou na perspectiva formativa, sugerindo a necessidade do docente refazer, junto com o aluno, o caminho percorrido, no processo ensino-aprendizagem, levando-o a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido a sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso e deste modo, solicitar os meios para superar as suas dificuldades no ato de aprender.

Diante dessas concepções de avaliação de educação e de currículo assimiladas, sentimos por parte dos professores a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico nas coordenações dos cursos, tendo em vista promover a materialização da reformulação do currículo vigente, incluindo o atendimento às especificidades de cada curso ou área de conhecimento e a base mínima requerida por formação profissional.

Foi incluída nas reflexões a necessidade de se modificar as práticas metodológicas de ensino e, sobretudo, as de avaliação do processo ensino-aprendizagem na expectativa de comprovar se estavam sendo ofertadas aos alunos as bases consistentes em termos dos conhecimentos requeridos em cada componente curricular do seu curso.

Por meio dessas discussões, chegamos à conclusão de que as propostas avaliativas que vinham sendo adotadas ainda não conseguiam verificar o que de fato os alunos aprendiam das disciplinas. Foi um processo difícil, mas conseguimos eliminar um dos instrumentos de avaliação utilizados por todos os docentes da antiga Escola Técnica Federal, que era a célebre Verificação Global, (VG), pois da forma como era elaborada e aplicada com data marcada ao término de cada semestre não correspondia às teorizações discutidas. Tentamos então mostrar aos professores que seria necessária uma visão clara da teoria que estava subjacente à nova prática pedagógica proposta.

Nesse sentido, foi possível se entender por que esses docentes muitas vezes não estavam preparados para assumir as mencionadas mudanças, que exigiam reflexão sobre a sua prática pedagógica e sua problematização para compreenderem suas relações com o contexto social em que viviam, tendo em vista a construção de uma nova diretriz para a avaliação da aprendizagem e o repensar constante do seu trabalho no cotidiano escolar.

Muitos professores pareciam não se reconhecer como docentes, mas como instrutores técnicos (engenheiros, biólogos, químicos etc) o que tornava difícil a promoção do diálogo didático-pedagógico buscando uma reflexão conjunta, quanto ao delineamento de objetivos comuns.

Desse modo, esses docentes demonstravam uma resistência muito forte aos apelos, por uma ação pedagógica fundada nas contribuições da Pedagogia. Esta resistência caracterizava-se em não aceitar as proposições voltadas para uma discussão a respeito das mudanças e reflexões sobre sua prática docente, possibilitando a utilização de métodos de ensino que proporcionem ao aluno uma forma significativa de assimilação crítica dos conteúdos trabalhados, procurando fazer um confronto com as necessidades socioculturais dos diferentes grupos sociais que frequentam a mesma instituição.

Essa postura dos docentes poderia ser resultante da formação que tiveram baseada na racionalidade técnica, fundada na tradição positivista, exercendo eles, muitas vezes o papel de um executor e não de um educador na sala de aula, acreditando que, para ser professor, basta saber os conteúdos específicos da disciplina que vai ensinar.

Em 2001, iniciamos os estudos no Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, na perspectiva de avaliação das políticas educacionais brasileiras, cujo tema da

dissertação foi “As repercussões das novas Políticas Educacionais na Formação Profissional”, apresentada em 2003. Este trabalho me forneceu uma base de conhecimentos sobre as políticas voltadas para a educação profissional e certamente me auxiliou na análise crítica da educação profissional brasileira, requerida nessa pesquisa.

Após esse estudo dissertativo percebemos que, na implementação dessas políticas, havia um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua implementação pelas instituições educacionais. Nessa perspectiva, é importante considerar o que diz Bernstein (1996) *apud* Silva (2008, p. 34) “[...] que na passagem do discurso instrucional ao discurso regulativo, as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, muitas vezes distintos dos que foram formulados”.

Foi no ano de 2006 que iniciamos as atividades como Assistente Pedagógica da Diretoria de Pós-graduação, na época do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE), tendo sido indicada para assumir a Coordenação do curso de Especialização voltado para o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do (Proeja)⁴ a ser implantado na instituição, com o objetivo de capacitar docentes para atuarem no Proeja para em cursos de nível técnico, que seriam implementados na rede federal, a partir de 2007.

Deu-se início aos primeiros debates para a construção e criação dos cursos de Especialização e dos cursos técnicos de nível médio integrados à EJA nos Institutos Federais e a minha intenção foi desde o início conhecer melhor a natureza dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), analisando as suas possibilidades e limitações, entendendo ser este programa um grande desafio epistemológico que poderia contribuir para que os trabalhadores pudessem recompor suas trajetórias escolares interrompidas, muitas vezes, pela via do fracasso escolar, além de oportunizar uma formação profissional plena e sua possibilidade de inserção na vida econômico-produtiva da sociedade.

Foi a partir de estudos e discussões que começamos a nos interessar pelos cursos técnicos integrados ao nível médio e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)⁵ que iriam ser implantados, na época no CEFETCE, (a partir de 2007), via Decreto Federal, por se tratar de uma modalidade de ensino relativamente nova no cenário da

⁴ O Proeja abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Neste texto, discute-se apenas a segunda possibilidade. (MOURA, 2009, p.92).

⁵ Utilizarei a palavra PROEJA para designar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

educação brasileira; O Proeja teve como seus alicerces a convergência de *três campos* da Educação: Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, e que estavam sendo desenvolvidos em instituições de ensino, muitas vezes sem a estrutura física e pedagógica necessárias a essa implantação.

A decisão para fazer o curso do doutorado deveu-se a opção por estudar o campo da avaliação da aprendizagem, no Proeja do IFCE, por considerá-lo como um dos espaços muito significativos do processo de ensino e de aprendizagem, que precisava levar em conta o tipo de formação que atende aos jovens e adultos trabalhadores, uma investigação com fundamentos críticos. No nosso entendimento, o docente precisava adotar uma sistemática de avaliação de forma contínua, que ao mesmo tempo privilegiasse os saberes que esses alunos traziam da sua vida laboral, além de outras experiências de vida, procurando vinculá-los às práticas pedagógicas e aos conteúdos trabalhados na sala de aula ou laboratórios. Nessa perspectiva, é que, por meio da avaliação, pode-se perceber os avanços ou as dificuldades desses alunos, procurando buscar novos caminhos metodológicos para a consolidação dos conhecimentos requeridos por área de conhecimento a ser estudada.

Acreditando que poderia contribuir com os resultados dessa investigação para o desenvolvimento do sentimento de confiança e da melhoria da autoestima dos alunos do Proeja, pela dimensão afetiva expressa pela via das relações sociais estabelecidas no interior da sala de aula e na instituição como um todo, e por entendermos que a energia fundante não pode deixar de ser fomentada nesta demanda do Proeja – é a das pessoas simples que diariamente enfrentam na sua trajetória o sentimento da exclusão em todos os níveis da convivência social – nosso interesse pela temática de avaliação da aprendizagem intensificava-se.

Percebemos que, no IFCE, o curso Proeja é um dos espaços em que o aluno revela a necessidade de se sentir identificado, de ser aceito, de ser reconhecido, de ter parâmetro de conduta, onde ser diferente nem sempre garante o reconhecimento, mas reforça sua incapacidade em aprender. Daí a importância deste trabalho de tese.

Devemos ressaltar que a especificidade do Proeja reside na questão de serem os alunos sujeitos de diferenciados de outros, com trajetória escolar descontínua pertencentes a grupos heterogêneo quanto a faixa etária, conhecimento e ocupação e os professores que não participaram de formação voltada para este Programa.

Ao pertencer ao quadro de profissionais do IFCE percebemos que alguns dos professores, do Proeja demonstram preconceito em relação aos seus alunos por serem “alunos sem base” e “com maior dificuldade de assimilação”, demonstrando séria resistência para

trabalhar com esse público. Há sempre uma indagação: o que é Proeja e quem são os seus alunos? Esse estranhamento pode ser mais bem compreendido com as seguintes palavras expressas por Said (2007, p. 265): “Falei muitas vezes, neste livro, do sentido de estranhamento experimentado pelos orientalistas quando estavam enfrentando uma cultura tão profundamente diferente da deles”.

Compreendemos também que uma pequena representação de professores lotados no Proeja, sentem-se satisfeitos com seus alunos por serem “mais interessados” e “mais experientes”. Esses professores acreditam na possibilidade de troca de experiências e informações com seus alunos, respeitam suas diferenças e procuram atuar de acordo com o ritmo e com as possibilidades de cada um.

Notamos também que docentes e coordenadores dos cursos expressaram, por meio de conversas informais, certa rejeição e questionamentos sobre a implantação do Proeja nos Institutos Federais (IFES), alegando que os cursos ofertados, na modalidade EJA, não teriam condições de preparar e formar um bom profissional, porque o público-alvo do citado Programa agregava pessoas que vinham de percursos de estudos interrompidos por terem se evadido das escolas e, por conseguinte, tornava-se difícil prosseguir os estudos no nível dos cursos ofertados pelo Instituto, considerado referência profissional do estado do Ceará.

Essas percepções contribuíram como um incentivo para definir por esta investigação/tese cujo escopo é analisar concepções e práticas avaliativas adotadas pelos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja, procurando saber como lidam com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e o que fazem para sanar os seus problemas de avaliação sendo isso uma busca de conhecer os processos avaliativos adotados pelos docentes do referido curso e, ao mesmo tempo, saber em que medida o currículo desse curso tem influenciado nos processos de ensinar e aprender que impedem esses alunos a obterem resultados positivos e de escolarização. Essas percepções inquietaram-nos.

Partindo do pressuposto de que é necessário e urgente mudar as concepções e práticas de avaliação presentes no cotidiano escolar, e ao mesmo tempo romper com as rotinas cristalizadas pelos padrões estabelecidos por uma sociedade elitista e desigual, é que defendemos uma proposta de investigação concreta que propicie a passagem de uma avaliação de resultados de aprendizagem para uma avaliação formativa, apontando para práticas norteadas por princípios descritivos e construtivistas, possibilitando que o aluno assuma o seu papel como participante da avaliação.

Nossa intenção é também ampliar os aspectos teóricos sobre o referido tema. Nesse estudo, partiu-se da compreensão de que a avaliação deve servir para diagnosticar e

orientar as estratégias de ação do processo de ensino e aprendizagem e que deve ser processual, contínua, dialógica e formativa. Também reiteramos que deve-se reorientar permanentemente o processo, realizando uma escuta discente e docente, como também analisar a relação que se instaura entre ambos.

Compreendemos que a proposição de avaliação da aprendizagem para o Proeja deva evidenciar uma função formativa, priorizando a qualidade do processo ensino-aprendizagem e questionando os aspectos da inserção no mundo do trabalho. Este processo avaliativo, formativo e dialógico deve visar os modos e formas de se identificar como o educando tem feito a reconstrução do seu conhecimento, inclusive seu conhecimento como trabalhador jovem e adulto, considerando-o sujeito em formação.

Conclusivamente afirmamos que a aproximação com o tema desta investigação/tese se intensificou a partir do exercício das atividades na coordenação pedagógica da ETFCE, espaço em que, juntamente com a equipe que prestava assessoria pedagógica aos docentes, discutia os fundamentos epistemológicos que se encontram na base de toda organização curricular, na concepção do ensino-aprendizagem, das metodologias e da avaliação da aprendizagem, para que eles pudessem compreender com clareza que essas bases epistemológicas estão carregadas de aspectos ideológicos, valorativos e de intencionalidades que orientavam a prática docente, bem como as implicações pedagógicas.

Na perspectiva de identificar a **Problemática** da pesquisa ressaltamos que, na área da educação profissional a prática pedagógica predominante, de um modo geral, está reduzida a procedimentos técnicos, assentada na transmissão de conteúdos e na relação distanciada entre docente e discente; o processo de avaliação da aprendizagem é calcado no aspecto classificatório, ocorrendo a avaliação de forma estanque sem considerá-la de forma adequada ao processo ensino-aprendizagem não reprodutivista.

Percebemos que há ainda o predomínio da influência do paradigma da racionalidade técnica que dota os docentes de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Desse modo, a ação pedagógica se desenvolve sob uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o docente, apenas, como professor/técnico que dissemina conhecimentos e desenvolve uma avaliação de aprendizagem em uma dimensão meramente técnico-instrumental; em função dessa prática, decorrem perspectivas prescritivas sobre os modos como a avaliação do ensino-aprendizagem deve ser formulada, estruturada e realizada, exigindo do sujeito a ser avaliado conhecimentos específicos e pontuais.

A entrada no processo educacional de outras formulações teóricas sobre o currículo, configurando novas bases conceituais e formas de organização curricular e de

teorias de ensino-aprendizagem e avaliação, possibilitou a superação de ações educacionais meramente objetivistas; no entanto, na área de educação profissionalizante com a proposição de currículos integrados, o que se percebe é uma problemática contraditória que se evidencia nos discursos inovadores e práticas tradicionais da avaliação do ensino-aprendizagem fundado em concepções comportamentalistas objetivas e ainda pautados em provas, exames e ou observações do desempenho prático dos alunos jovens e adultos em práticas de laboratórios. Como superar essa problemática? Entendemos que é a partir da investigação avaliativa que realizamos a partir do projeto de Doutorado em Educação, cujos resultados estão sendo discutidos neste texto.

Como problema da investigação destacamos que, a prática avaliativa dos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE é um “espelho” das suas concepções, ou seja, evidenciam pouca compreensão da avaliação formativa, formulam-se as seguintes questões-problema:

Questão geral:

Como vem se desenvolvendo a avaliação da aprendizagem no curso de Refrigeração e Climatização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) do IFCE?

Questões específicas:

- Qual o significado atribuído à avaliação do ensino-aprendizagem pelos docentes e discentes do curso de Refrigeração e Climatização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) do IFCE?
- Qual a perspectiva dos alunos e professores sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem no curso?
- O que preconiza o Proeja em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos?
- Que tipos de procedimentos e instrumentos de avaliação são utilizados pelos docentes do Proeja?

O que nos propomos nesta investigação é “desvelar” concepções e práticas da avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, para isso foram definidos os seguintes objetivos da investigação:

Objetivo geral:

- Analisar as concepções e os procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, visando identificar se as práticas avaliativas adotadas pelos docentes contribuem para uma perspectiva formativa.

Objetivos específicos:

- Identificar os significados atribuídos a avaliação de ensino-aprendizagem, a partir das características enunciadas pelos professores que atuam no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE.
- Verificar qual o grau de eficiência dos processos avaliativos adotados pelos docentes são realmente eficientes tendo em vista assegurar experiências de aprendizagem bem-sucedidas aos alunos, no curso de Refrigeração e Climatização.
- Investigar em que medida os processos avaliativos adotados no Curso de Refrigeração e Climatização se constituem como uma fonte de informações para ajudar a melhorar o seu desenvolvimento curricular.
- Investigar de que maneira a prática avaliativa do curso de Refrigeração e Climatização se desenvolve.

A partir dos objetivos anunciados, decidimos propor esta **Tese**:

“Os docentes do curso de Refrigeração e Climatização Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, desenvolvem práticas avaliativas na perspectiva de verificação da aprendizagem e não na perspectiva da avaliação formativa, que se constitui como um processo contínuo que tem a função de regulação do trabalho docente e do desempenho do aluno, possibilitando aprendizagem significativa”.

Para realizar este estudo investigativo apresentamos o seu desenvolvimento na sequência a seguir:

No capítulo 2 descrevemos os caminhos metodológicos da investigação, estabelecendo uma relação da teoria com a prática em relação ao objeto estudado, por meio da abordagem de pesquisa quanti/qualitativa, e as técnicas: a observação direta (instrumento, o diário de campo), a entrevista semiestruturada (instrumento, o roteiro), a análise documental, (instrumento a ficha de registro) levantamento estruturado (instrumento, o questionário) e como técnica de análise de dados a análise de conteúdo.

O capítulo 3 apresenta a exposição das teorias importantes sobre o tema estudado com o intuito de fundamentar dando consistência à condução do estudo investigativo dessa pesquisa. Abordamos inicialmente sobre a gênese do Proeja e as suas implicações no âmbito da integração com o Ensino Médio e a Educação Profissional, encarando-o como um grande desafio para as redes de ensino, sobretudo a rede federal que, historicamente não tem atendido ao público da EJA, que se caracteriza como um contingente de trabalhadores jovens e adultos, trabalhadores informais com trajetórias educacionais interrompidas pelas condições desfavorecidas, econômica, social e culturalmente.

E ainda, fizemos um debate sobre a origem e o papel do currículo na educação, evidenciando as principais influências implícitas nas diferentes concepções que fizeram e fazem parte do cenário da educação brasileira. Dada a sua importância e nível de complexidade, na instituição educacional os processos de avaliação escolar deveriam iniciar pela avaliação do currículo, dos seus componentes, dos programas de ensino, do funcionamento técnico-administrativo e didático-pedagógico da escola, do nível de formação dos recursos humanos que ali atuam e da formação dos seus alunos.

Discutimos, também, a avaliação como um dos aspectos mais complexos da prática docente do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, reconhecendo a importância de vinculá-la ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição e ao Projeto Curricular do Curso (PPC).

Expomos que uma concepção da avaliação do ensino-aprendizagem desenvolvida em um curso para jovens e adultos trabalhadores que aposte somente na aprovação ou reprovação dos alunos, cuja nota desta avaliação torna-se um fim em si mesmo, distanciado e sem relação com as situações de aprendizagem, se constitui como principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar que contribui para legitimar a permanência dos altos índices de evasão que precisam ser superados.

De maneira oposta a esta concepção, abordamos que a avaliação do ensino-aprendizagem deveria subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a adoção de novas estratégias de trabalho, novos instrumentos e formas de avaliação e, ainda, propiciar a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados ao processo de ensino e de aprendizagem, além de servir para indicar que conhecimentos e saberes estão sendo construídos ou modificados.

Nesse sentido, relatamos que a avaliação do ensino-aprendizagem deveria ter como objetivo reorientar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os envolvidos neste ensino questionem conjuntamente suas práticas, reconheçam que a avaliação da

aprendizagem é um processo importante, que os danos motivacionais influenciados pela metodologia da avaliação da aprendizagem utilizada poderão acarretar a quebra da autoestima e reforçar a percepção de uma autoimagem negativa, contribuindo para a evasão escolar tão presente em todos os níveis educacionais e especialmente no curso de Proeja.

No capítulo 4, apresentamos os dados obtidos e analisados na investigação a partir da metodologia e das técnicas de coleta de dados utilizadas: a análise documental, a observação direta, a entrevista semiestruturada, o levantamento estruturado e a pesquisa bibliográfica. Na análise dos dados utiliza-se como fonte geradora das categorias, o discurso dos sujeitos aplicando-se a técnica de análise de conteúdos na perspectiva de Bardin (2011).

Aborda, também, a técnica de análise de conteúdo referenciada por Laurence Bardin e Maria Laura P.B. Franco, que é um procedimento de pesquisa que pode ser utilizado no âmbito de uma abordagem metodológica crítica que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Por meio da realização do estudo investigativo, na perspectiva quanti-qualitativa, foi possível compreender a realidade estudada e ampliar o conhecimento sobre o tema e o alcance dos objetivos propostos na tese.

No capítulo 5, apresentamos a Conclusão sobre os resultados da pesquisa e a confirmação ou não da tese, tendo em vista a constatação de respostas às questões propostas, como também e apresentamos algumas reflexões sobre os achados da pesquisa realizada, enfatizando que a realização desse estudo teve a intenção de apontar os caminhos para resolução da problemática anunciada neste estudo que gerou o problema da investigação.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta investigação optamos pela abordagem de pesquisa quanti/qualitativa e o uso das técnicas: a entrevista semiestruturada (docentes), a análise documental, a observação direta, a pesquisa bibliográfica e o levantamento estruturado (questionário aplicado aos alunos do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza).

Enfatizamos que foi feita esta opção, porque acreditamos que possibilitaria a realização de uma investigação sistemática da prática avaliativa cotidiana, tendo em vista identificar as concepções e práticas avaliativas utilizadas pelos docentes no âmbito do Proeja do IFCE, de modo especial do curso de Refrigeração e Climatização da área da Indústria.

Desse modo, a pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social, visto que suas raízes têm origem na fenomenologia, metodologia que apresenta diferentes variáveis investigativas.

Optamos por utilizar o método interpretativo, na perspectiva crítica, no qual a visão do pesquisador é parte integrante do diálogo com os dados empíricos, dados estes que refletem o contexto em que estão inseridos. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 61), “[...] para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados”.

Este método possibilitou a apreensão de significados existentes nos documentos e nas respostas dos sujeitos e, a partir desse fato, tivemos condições de efetivar análises e inferências sobre o objeto investigado.

2.1 O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza por ser ela a instituição federal pioneira na oferta cursos do Proeja, no Ceará. O Proeja foi o foco desta pesquisa, que investigou o curso de Refrigeração e Climatização.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa optamos por uma representação de Gestores, Docentes e alunos do PROEJA – curso de Refrigeração e Climatização que atuam do 3º e 6º semestres deste mesmo curso. Foram entrevistados o coordenador do curso, cinco docentes e vinte quatro alunos, sendo doze do 3º semestre e doze do 6º semestre, cujos resultados da participação serão detalhados, posteriormente, no desenvolvimento deste estudo investigativo.

O critério de escolha foi selecionar os sujeitos que atuavam no Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, sendo: 2 docentes da formação geral do 3º semestre e 4 docentes da formação profissionalizante do 6º semestre do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza. Estávamos cientes de que os 2 docentes da formação geral contribuiriam com a percepção deles sobre Avaliação da aprendizagem, objeto de estudo desta tese, e sobre Currículo no desenvolvimento da sua prática pedagógica e o desempenho dos seus alunos no âmbito do Proeja e os 4 docentes da formação profissionalizante, além de expressarem as suas concepções sobre os temas anunciados se reportariam, também sobre a sua prática pedagógica e o desempenho dos alunos do Proeja.

Por meio da entrevista realizada com os docentes sujeitos da pesquisa obtivemos a informação de que os seis professores participantes da pesquisa, tinham, respectivamente, dois, dez, catorze, vinte e três, vinte e sete e vinte nove anos de docência no IFCE. Destes, um deles tinha três anos de docência no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza e os outros tinham apenas dois anos de docência no mesmo curso.

No Quadro 1 a seguir, consta a Formação Acadêmica/Qualificação dos Docentes sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 – Formação Acadêmica/Qualificação dos Docentes sujeitos da pesquisa

Formação Acadêmica/Qualificação	Quantidade	%
Graduação	-	-
Especialização	2	33,33
Mestrado	4	66,67
Doutorado	-	-
Total	6	100,00

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Quanto à formação acadêmica, 66,67% dos docentes participantes da pesquisa são Mestres, o que configura um corpo docente qualificado, porém sem a necessária formação voltada para a docência do Proeja, de acordo com o que foi explicitado por eles na entrevista, cujos dados serão apresentados e discutidos no decorrer desse estudo.

No Quadro 2 a seguir, consta a Natureza do Vínculo Empregatício dos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Natureza do vínculo dos(as) docentes do Proeja participantes da pesquisa do *campus* Fortaleza com o IFCE

Categoria	Quantidade	%
Efetivo	5	83,33
Substituto	1	16,67
Voluntario	-	-
Total	6	100,00

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Conforme os dados obtidos na entrevista, os participantes da pesquisa quase na sua totalidade pertencem ao quadro de docentes efetivos do IFCE com apenas um deles, como substituto, o que poderia manter certa estabilidade ao desenvolvimento do Programa, desde que fosse definido um quadro docente específico para esta modalidade de ensino.

A seguir, o registro dos dados com relação ao Gênero dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Quanto ao gênero dos(as) docentes do Proeja *campus* Fortaleza com o IFCE

Gênero	Quantidade	%
Masculino	4	66,66
Feminino	2	33,34
Total	6	100,00

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas

Os dados abaixo descritos nos quadros acima são oriundos das transcrições das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa. O roteiro da entrevista se constituiu de duas partes abaixo discriminadas:

Uma parte introdutória e a segunda parte era composta de questões mais específicas voltadas para o objeto de pesquisa dessa tese.

A parte introdutória da Entrevista visou obter informações sobre o perfil dos docentes participantes da pesquisa, a natureza do vínculo do (a) docente com o IFCE, a formação acadêmica, o tempo de docência no IFCE e o tempo de docência no Proeja.

Pelas respostas dos docentes científicamo-nos de que dos seis docentes sujeitos da pesquisa, a maioria é Mestre, o tempo de docência dos efetivos variou de cinco a vinte e oito anos no IFCE e no Proeja dois a três anos. O tempo de docência do professor substituto é de dois anos no IFCE e dois anos no Proeja. Nesta parte, perguntou-se também se os docentes tinham curso de formação voltado para o Proeja, o sentimento de cada um por trabalhar com jovens e adultos e as dificuldades enfrentadas no Programa.

Da totalidade da representação dos docentes participantes da pesquisa nenhum fez curso específico para trabalhar com o Proeja. Sobre a pergunta de como se sentiam ao trabalhar com o público da EJA, todos “afirmaram que gostavam, porém torna-se um grande desafio porque a maioria apresenta muitas dificuldades e falta de base em todas as disciplinas do Curso”.

Com relação às dificuldades, apontaram “os vários níveis de conhecimento dos alunos, alguns alunos afastados da escola há muitos anos e a diversidade na faixa etária”. Estas declarações evidenciam que estes docentes que atuam no Proeja, diferentemente das outras modalidades de ensino, não têm uma formação acadêmica específica, havendo a necessidade de uma formação continuada específica que contemple discussões sobre o ensino e a aprendizagem do aluno jovem e adulto trabalhador.

Posteriormente, serão explicitadas e analisadas as respostas às perguntas formuladas aos docentes sujeitos da pesquisa que tiveram o objetivo de conhecer as concepções de currículo, de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem que é o foco do objeto de pesquisa desta tese.

2.3 As técnicas de coleta de dados e os instrumentos da pesquisa

As técnicas e instrumentos da Coleta de dados utilizados nesta pesquisa estão organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Técnicas de coleta de dados que foram utilizadas nesta pesquisa

Técnicas de Coleta de Dados	Procedimentos Operacionais	Instrumentos
Análise Documental	Foi feito um estudo analítico sobre os Documentos Oficiais e Institucionais que consideramos de maior relevância, para isso foi organizada uma relação dos documentos de maior relevância para o desenvolvimento do estudo.	Ficha de Registro
Pesquisa Bibliográfica e em <i>sites</i> de Internet	Foi feita uma análise do estado da questão que orienta a pesquisa da literatura que trata do objeto de estudo desta tese e o estudo da questão.	Ficha de Registro
Técnicas de campo	Procedimentos Operacionais	Instrumentos
Observação Direta	Foram levantadas questões que orientaram o roteiro do Diário de Campo utilizado nas salas de aula e sala de professores do Curso do Proeja do IFCE.	Ficha/Roteiro
Entrevistas Semiestruturadas	Foi feito um planejamento das ideias centrais que poderiam compor o roteiro das questões que construiriam a Entrevista.	Roteiro de Questões
Levantamento Estruturado	Foram identificados elementos para compor o questionário, a partir do objeto de pesquisa.	Questionários

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

2.3.1 Descrição dos procedimentos da aplicação das técnicas de coleta de dados

Os Procedimentos da Aplicação das Técnicas de Coleta de Dados utilizadas no desenvolvimento desse trabalho foram:

2.3.1.1 Análise documental

A utilização da técnica da análise documental objetiva extrair dos documentos elementos que possibilitem compreender melhor os documentos que aqui foram estudados, uma vez que é uma técnica que tem o documento como objeto de investigação, no caso desse estudo, o documento escrito como objeto de investigação.

Desse modo, ao utilizarmos esta técnica, recorreremos a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, o que demanda do pesquisador fazer uma análise mais cuidadosa, tendo em vista que os documentos selecionados ainda não passaram por nenhum tratamento científico. Ressaltamos que o uso desta técnica contribuiu de forma consistente na aquisição das fontes de informações que, por meio do seu conteúdo, nos auxiliou a elucidar as questões demandadas pela pesquisa.

Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10-11) complementam afirmando que:

Feitos a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: [...]é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

Ocorreu sobre os documentos oficiais de regulação do Proeja, com o propósito de identificar os marcos legais e a política curricular que deveriam orientar o curso de Refrigeração e Climatização do Proeja. Os documentos analisados estão relacionados no quadro que se segue.

Quadro 5 – Documentos que foram analisados no decorrer do estudo investigativo

DOCUMENTOS	TEMAS
Regulamentos da Organização Didática (ROD) da Escola Técnica Federal do Ceará, (ETF) do Centro Federal de Educação, Tecnológica do Ceará (CEFET) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).	Documentos que estabelecem as Normas e Diretrizes das Instituições ETF do Ceará, do CEFETCE e do IFCE; foram analisados os RODs dos anos de 1975, 2000, 2004, 2005, 2006 e 2010.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Parecer CNE nº 16/99 – CEB – Aprovado em 5.10.99	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Decreto nº 5.154, de 23 julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

DOCUMENTOS	TEMAS
Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. (Revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006).	Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.
Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005.	Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF: 13 de junho de 2005.
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências.
Documento Base do PROEJA. 2007.	Trata do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.
Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE <i>campus</i> Fortaleza– PDI 2009 – 2013.	Constitui-se o projeto institucional deste <i>campus</i> para o lustro 2009/2013. No que lhe compete, será o elemento norteador das ações avançadas dessa célula, ou o seu contributo para a fortaleza e robustez da nova era em que se investe a quase secular instituição de ensino, à qual faz jus a sociedade cearense, que a reconhecerá, a partir deste ano de 2009, sob a denominação de Instituto Federal do Ceará – IFCE.
Projeto Pedagógico Curricular Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização EJA – 2010.	É um documento que apresenta a formação a ser desenvolvida no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, <i>campus</i> Fortaleza.
Anuário do IFCE – 2012.	Documento contendo dados estatísticos atualizados do IFCE

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A análise dos documentos mencionados no Quadro 5 foi relevante para se conhecer o que estava prescrito e o que estava sendo vivenciado no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE. A escolha dos citados documentos não foi aleatória; teve o propósito de fundamentar as questões vinculadas à normatização do tema de estudo e proporcionar uma associação às informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados voltadas para o tema em estudo, no decorrer desta pesquisa, durante as análises dos dados, além de proporcionar a complementação de informações obtidas por outras técnicas de coleta.

2.3.1.5 Entrevista

O uso da entrevista semiestruturada possibilitou uma maior interação com os sujeitos da pesquisa, validando os dados captados na observação direta. Teve o objetivo de aprofundar a compreensão de dados por outras técnicas, possibilitando maiores esclarecimentos ou complementos. A entrevista como técnica de coleta de dados é bastante adequada para obtenção de informações. Gil (2008) a define como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação

Na técnica da entrevista semiestruturada realizada com os docentes as perguntas formuladas tiveram o objetivo de conhecer as concepções de currículo, de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem que é o foco do objeto de pesquisa desta tese.

Acreditamos que, para o Proeja poderia se adotar **uma concepção de avaliação do ensino-aprendizagem** na perspectiva de um processo formativo, para o qual, ao se definir o tipo de instrumento avaliativo para um determinado conteúdo, deve ser elaborado com precisão, tornando-o um ótimo aliado para produzir um bom diagnóstico do que os discentes aprenderam. O resultado de uma prova ou de qualquer dispositivo avaliativo fundado neste prisma poderá servir de parâmetro para que o docente aprimore seu planejamento, redimensione os objetivos e conteúdos da sua disciplina, além de rever seu trabalho em sala de aula.

A realização das entrevistas evidenciou que os docentes participantes desta pesquisa ainda confundem a concepção de avaliação da aprendizagem com os instrumentos avaliativos, quando expressaram as suas ideias sobre a concepção que tinham sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, conforme veremos a seguir:

Avaliar, para mim, é procurar saber o que os alunos aprenderam de acordo com as notas que obtiveram. (DOCENTE 1).

É uma Verificação para ver se o aluno é capaz de reproduzir o ensinado, durante o semestre. (DOCENTE 2).

Procuro avaliar diversificando na maneira de avaliar, usando trabalhos em equipe, em duplas, testes e provas. (DOCENTE 3).

Avaliar significa medir o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a disciplina. Ela deve ser contínua e colaborativa, isto é, em grupos e individual. (DOCENTE 4).

Eu ENTENDO que a avaliação deve ser contínua, colaborativa, isto é, em grupos, e individual, a individual é com o objetivo do aluno se auto avaliar, no meu entender, a avaliação se faz necessária, para a identificação das dificuldades do aluno nos conteúdos tratados. (DOCENTE 5).

Entendo que avaliação do ensino-aprendizagem é conhecer o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender a partir dos objetivos elaborados sobre os conteúdos do plano de disciplina. (DOCENTE 6).

Nas respostas dos docentes acima, destacam-se visões diferenciadas sobre as concepções da avaliação do ensino-aprendizagem, compreendendo desde a visão da avaliação reduzida a uma verificação ou instrumento de medida, que, embora tenha sido alvo de críticas por teóricos e questionada até por muitos professores das escolas, são ainda praticadas, de forma quase predominante, no âmbito escolar em todos os níveis de ensino. Além disso, para a efetivação desta avaliação, durante muito tempo o professor simplesmente repassava os conteúdos aos alunos e, em seguida, marcava a prova que iria mostrar os que sabiam e os que não sabiam. A preocupação não era com a apreensão dos conteúdos, mas com a nota da prova.

Observamos que, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, ficou evidenciado que eles ainda confundem o ato de avaliar a aprendizagem do aluno com a medida do que o aluno aprendeu daquilo que foi ensinado pelo professor. Esta concepção propõe a classificação dos alunos na categorização de fortes e fracos, por exemplo, o que contribui para a exclusão de alunos que apresentem diferentes caminhadas, principalmente dos jovens e adultos trabalhadores que frequentam o curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza. Os instrumentos de avaliação são aplicados de forma pontual e em momentos predeterminados.

Percebemos, também, nas falas dos docentes que existe uma confusão entre avaliação e instrumentos de avaliação. Talvez a falta de conhecimento sobre o tema contribua para esta confusão. Porém, considerando as respostas apresentadas pelos (Docente 4 e Docente 5) sobre a concepção de avaliação, percebemos que, ainda que não esteja estabelecida uma concepção de avaliação nos moldes apresentados na perspectiva de uma avaliação formativa, há indício de uma tendência à mudança por parte desses docentes, evidenciando outro modelo de avaliação, diferente daquele que foi apresentado pelas concepções anteriores dos demais docentes.

Hoffmann (2009, p.24) chama atenção sobre esta concepção tão presente no contexto atual das instituições escolares, asseverando que, “[...] o significado da avaliação na escola alcança um significado próprio universal, muito diferente do sentido que atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas.”.

Para que a **avaliação do ensino-aprendizagem** se efetive, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem, é necessário que haja um processo de ressignificação das práticas didático-pedagógicas dos docentes do Proeja do IFCE, sobretudo, do curso de Refrigeração e Climatização, imprimindo **nesta avaliação do ensino-aprendizagem** a prática da investigação para diagnosticar os avanços e os recuos dos jovens e adultos na aquisição da aprendizagem, tendo como pressuposto o diálogo com as experiências e saberes desses discentes; só assim, poderíamos vislumbrar a possibilidade da superação da concepção classificatória, que vem predominando, ainda, na prática do cotidiano do Proeja do IFCE.

Severino (2009, p.138) corrobora complementando: “A avaliação adequadamente conduzida deve ser uma abordagem diagnóstica do desempenho do aluno, levantando aspectos positivos e negativos sempre com vistas à reorientação das ações de estudo e aprendizagem”.

Portanto, a análise dos resultados das entrevistas poderá contribuir para a definição da **avaliação do ensino-aprendizagem** de forma crítica. Para isso, deveria se constituir um atributo importante para demarcar os melhores caminhos a serem perseguidos no processo da avaliação do ensino-aprendizagem, tendo em vista o redimensionamento do projeto curricular do curso e da ação pedagógica como um todo, levando em consideração todos os elementos nela envolvidos.

No prosseguimento da entrevista, foi formulada a pergunta sobre os tipos de instrumentos avaliativos utilizados ao longo do semestre no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza. Os professores deram as seguintes respostas:

A seguir serão apresentados nos APÊNDICES os Quadros com o registro da transcrição das respostas das entrevistas feitas com os seis docentes do 3º e 6º semestres do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, sobre a segunda parte do roteiro que trata sobre Currículo e Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem que consta do APÊNDICE C.

As respostas apresentadas nos levam a perceber que a concepção de avaliação como instrumento, que tem como função principal classificar os alunos, é reforçada, na

maioria das respostas, pela aplicação de provas, testes e exercícios como instrumentos de avaliação, levando-nos a concluir que, mesmo utilizando outros instrumentos de avaliação, sua ação pedagógica está centrada em um processo de avaliação seletivo.

Nessa perspectiva, concluímos que, diante dos dados obtidos por meio do discurso dos docentes participantes dessa pesquisa ao responderem sobre as questões norteadoras do desenvolvimento dessa investigação, cujo tema central foi “As concepções e práticas avaliativas no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica desses docentes, que fundamentam a avaliação do ensino-aprendizagem, a prática avaliativa continua apresentando caráter pontual, classificatório e excludente.

2.4.4 Dados obtidos dos levantamentos estruturados por meio dos questionários aplicados aos discentes - Sujeitos da pesquisa

Não será certamente ocioso relembrar o fato de que esta técnica é bastante utilizada na coleta de dados nas pesquisas, porque possibilita investigar: “Opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1994, p.124). É notório que um dos desafios a ser encarado na implantação e desenvolvimento dos cursos do Proeja em uma instituição sem tradição na Educação de Jovens e Adultos implica reconhecer que esses discentes fazem parte de uma modalidade de ensino própria, portanto com características peculiares, o que requer, também, tratamento diferenciado e cuidadoso no trato das questões didático-pedagógica voltadas para este público.

O levantamento estruturado foi apresentado ao docente e aos discentes participantes da pesquisa, durante o período de observação direta, o qual se prontificou a ceder uma parte da sua aula para que fossem explicados aos alunos os enunciados do referido levantamento estruturado, para que os mesmo alunos o respondessem em casa, durante o final de semana, lembrando a eles que havia um cronograma de execução dos mesmos, ao mesmo tempo em que explicamos a relevância da participação deles para o nosso estudo. Vale salientar que a participação deles foi voluntária, sem necessidade de identificação, portanto era anônimo.

No Levantamento Estruturado obtido por meio do Questionário aplicado aos discentes do Proeja, cujo roteiro está no (APÊNDICE D), foi organizado inicialmente com questões abertas e fechadas, estas de múltipla escolha, que foram elaboradas com o objetivo de conhecer os dados pessoais dos alunos para caracterizar o perfil dos alunos do curso

investigado, e questões abertas sobre o desempenho didático-pedagógico dos seus docentes. Foi aplicado, nos últimos dias das observações direta, quando já tinha estabelecido uma boa interação com os discentes e os docentes, que continha 9 (nove) perguntas que para fins de análise, foram agrupadas em duas partes: A primeira com questões de natureza objetiva que giravam em torno dos dados pessoais, dados socioeconômicos e dados ligados à trajetória e a situação escolar dos alunos, e a segunda parte constou de perguntas abertas, as quais trataram sobre uma análise a respeito do curso, onde foi realizada esta pesquisa, apreciando os seguintes pontos:

Nesta segunda parte do mencionado instrumento, constaram as perguntas abertas, sendo estruturadas a partir de questões básicas, diretas e simples. O referido instrumento de pesquisa possibilitou uma amostragem da visão dos sujeitos no sentido de obter uma análise do Curso, objeto de estudo desta pesquisa, apreciando os seguintes pontos:

- a) O que contribui para que permaneça no Proeja;
- b) Sobre o desempenho do docente no processo ensino aprendizagem;
- c) Fatores que contribuem para desmotivar o aluno do Proeja;
- d) Como se sente no curso de Refrigeração do Proeja do IFCE;
- e) Ao ministrar o conteúdo o docente aproveita algum conhecimento que o aluno tenha sobre o assunto;
- f) Tipos de avaliação utilizados pelos docentes do Proeja do IFCE;
- g) Apresente sugestões para a melhoria do curso.

Conforme já foi anunciado, na busca de se traçar um perfil dos discentes do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, aplicou-se um questionário que continha 9 (nove) perguntas de natureza objetiva e 4 (quatro) que abordavam sobre os aspectos socioeconômicos e aspectos ligados à trajetória e à situação escolar atual dos alunos. O Levantamento Estruturado foi respondido por 24 (vinte e quatro) alunos do Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE do período noturno, sendo doze do 3º semestre e doze do 6º semestre. (Quadro detalhado no APÊNDICE F).

Desse universo pesquisado, destacam-se os dados existentes de um número expressivo de jovens e adultos dos terceiro e sexto semestres entre 30 a 40 anos, caracterizando-se como a maioria do sexo masculino, casados, e que, mesmo sem o subsídio da bolsa de cem reais⁶ que cada aluno recebe da SETEC/MEC, se matriculariam e frequentariam o curso.

⁶ RECOMENDAÇÃO nº 003/2013/MPF/RR (Ref. ICP nº 1.32.000.000707/2012-07) Considerando que, segundo o regulamento do programa, o bolsista do Proeja deverá receber a título de incentivo de permanência,

Dando continuidade às questões que se relacionam ao perfil do discente quanto ao tempo que tinham deixado de estudar antes de cursarem o Proeja houve a predominância da resposta que correspondia ao período de 5 a 10 anos; e ainda, a metade dos pesquisados estavam empregados com carteira profissional assinada, revelando que possuem seus direitos trabalhistas assegurados, porém o restante estava desempregado e trabalhando sem carteira assinada, e na informalidade. Ainda sobre a caracterização do perfil dos alunos do Proeja, o Documento Base (BRASIL, 2007, p. 45) que deve orientar este programa, complementa:

Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

Essas características se traduzem em um grande desafio para o desempenho dos docentes que traz repercussões no campo pedagógico, requerendo a materialização de ações instituídas em um currículo que contemplem a diversidade na perspectiva de realizar as mediações com o enfoque intercultural, no intuito de interagir com esses grupos portadores de costumes, modo de pensar, de agir e de estilos de aprendizagem diferentes, procurando atender às especificidades deste público, tendo em vista a produção de conhecimentos que possam ser (re)construídos e apropriados pelos jovens e adultos trabalhadores.

Buscou-se verificar os anseios e perspectivas destes jovens, considerando-se as respostas da maioria que assim se posicionou sobre as seguintes questões selecionadas para serem apresentadas. Cientificamo-nos de que, ao procurarem esta instituição de ensino optaram para fazer o referido curso para concluírem o Ensino Médio com uma profissionalização, porém esta mesma maioria já pensou em desistir do mesmo curso, dentre estes, alguns jovens e adultos assim se pronunciaram, após assinalarem o item escolhido da resposta:

Os dados obtidos das perguntas e das respostas da referida – Segunda Parte do Questionário aplicado aos Discentes do 3º e 6º Semestres do Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza que tratam sobre o Currículo e Avaliação do ensino-aprendizagem estão organizados em Quadros que constam dos APÊNDICES relacionados no final do trabalho.

Da amostra dos doze alunos do 3º semestre 7 (sete), ou seja, 58,33% da representação dos participantes da pesquisa, pensaram em desistir do curso justificando a sua decisão, e 41,67%, optaram por permanecer no curso.

E da amostra dos doze alunos do 6º semestre, seis alunos, ou seja, 50% da amostra pensaram em desistir, e cinco alunos, ou seja, 41,66% não pensaram em desistir e apenas um deles, 8,33% demonstrou indecisão, conforme as suas justificativas que constam da sua resposta do questionário:

De acordo com os dados coletados do levantamento estruturado aplicado, via questionário, aos alunos dos 3º e 6º semestres, observamos que dos vinte e quatro alunos que participaram da pesquisa, dez deles, (41,66 %) responderam que se sentem bem no IFCE, apesar dos reveses presentes no desenvolvimento do curso do Proeja.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos da questão nove do Questionário como respostas dos aos alunos do 3º e 6º Semestre:

9ª Questão: O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos do curso Climatização e Refrigeração do Proeja?

Segundo as respostas dos alunos do 6º Semestre do curso Proeja o grau de insatisfação com o curso é elevado devido a sérios problemas que vêm apresentando no curso, dentre estes, eles citaram:

- A falta de destinação de uma infraestrutura adequada (como laboratórios e livros didáticos para o atendimento das especificidades do curso; (13 alunos do 3º e 6º semestres –54,16%).
- A falta de um quadro efetivo de docentes; das aulas práticas para consolidarem os fundamentos teóricos de um curso integrado; (7 alunos do 3º e 6º semestres -29,16 %).
- Falta a devida preparação dos docentes para atuarem neste curso que demanda metodologias diferenciadas; (13 alunos do 3º e 6º semestres – 54,16%).
- Falta de acompanhamento e atenção por parte dos gestores do curso e do instituto para garantirem o bom funcionamento do curso. (12 alunos do 3º e 6º semestres – 50%).

Estes aspectos apontados pela amostra dos discentes participantes da pesquisa já respondem a pergunta final do questionário sobre o que sugeririam para a melhoria do curso; quase todos indicaram a necessidade de aulas práticas em laboratórios, pois, a ausência dessas aulas compromete a formação integrada que é requerida pelo curso além de ser motivo de frustração por parte dos alunos, pelas expectativas que tinham ao estudarem no IFFCE, *campus* Fortaleza.

A presença de tais aspectos caracteriza uma contradição constituindo-se, conforme Konder (1998, p. 48) “como um elemento insuprímível da realidade” e por não se limitar a uma mera contraposição revela a tensão existente entre os sentimentos de insatisfação e de satisfação dos discentes pelo curso analisado, o que sinaliza que deveriam ser tomadas providências para as mudanças essenciais do curso mencionado, atentando para os elementos postulados pelos citados discentes que se quer incluir.

Diante do que os discentes expressaram, pode-se constatar que as reivindicações feitas por eles no âmbito da pesquisa apontam para a necessidade de se fazer uma reflexão envolvendo o corpo docente e os gestores da Instituição e do curso para que algumas intervenções possam ser feitas de forma imediata na perspectiva de superar as situações e os aspectos assinalados.

Sobre a questão **da avaliação da aprendizagem**, objeto de estudo dessa pesquisa, os 24 alunos dos 3º e 6º semestres responderam a seguinte questão;

12ª Questão: Quais os tipos de avaliação os seus professores adotam?

As respostas obtidas dos questionários aplicados aos vinte e quatro sujeitos da pesquisa do 3º e 6º semestres do curso pesquisado sobre a seguinte questão:

- Prova escrita com e sem consulta, trabalhos em grupos e testes. (24 alunos do 3º e 6º semestres– 24%).

Esta resposta foi unânime, portanto de toda a população da amostra selecionada, porém, um dos alunos, ainda, que acrescentou que:

- Era importante que fosse adotada a avaliação por trabalhos até porque, por um lado, facilita nossas vidas devido à falta de tempo. (1 aluno do 3º semestre – 4,1%).

Outro aluno, ao responder à formulação desta mesma pergunta sobre os tipos de avaliação que os seus professores adotavam durante as aulas, respondeu:

- Usa teste, trabalho em grupo e faz as médias” (1 aluno do 3º semestre – 4,1%).

Ficou evidente que este discente compreende que a aplicação dos instrumentos que ele citou como práticas avaliativas efetivadas pelos seus docentes tem a função de atingir suas médias bimestrais, portanto não concebe a avaliação do ensino-aprendizagem como um caminho que favoreça a consolidação dos conhecimentos que aprendeu e a possibilidade de se obter a revisão para assimilar o que não foi apreendido.

Analisando as respostas dos vinte e quatro alunos participantes da pesquisa, percebemos que a ação pedagógica do(a) professor(a), no campo da avaliação do ensino-aprendizagem, ainda é constituída de provas/testes e trabalhos cuja finalidade é verificar o nível de desempenho do aluno em determinado conteúdo do programa.

2.5 A técnica de interpretação dos dados – Análise de conteúdo

Retomando a finalidade desta tese que buscou compreender e analisar “as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem no currículo do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE *campus* Fortaleza”, tema discutido no decorrer desse trabalho, cujo aporte teórico foi apresentado no terceiro capítulo Currículo e a Avaliação do ensino-aprendizagem se constituindo como a base teórica que auxiliou na compreensão do fenômeno em estudo.

O percurso metodológico teve como referência a obra de Laurence Bardin que apresenta a análise de conteúdo como procedimento de análise mais adequado, principalmente nas pesquisas que se caracterizam por abordagem de natureza quanti-qualitativa. A Análise de Conteúdo constitui-se como uma técnica que trabalha os dados coletados, com a finalidade de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Ressaltamos que, no início desse estudo investigativo, foi feita a escolha da abordagem quanti-qualitativa no intuito de compreender a realidade estudada e ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo e a concretização dos objetivos previstos para esta tese.

2.5.1 A análise de conteúdo

A técnica de análise de conteúdo é o contexto favorável para a utilização dos dois enfoques, uma vez que tanto o paradigma positivista quanto o interpretativo não conseguem individualmente oferecer as condições de análise para atender às especificidades das diferentes questões presentes na investigação.

Minayo e Sanches (1993, p. 247) tratando sobre esta combinação afirmam que:

[...] se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário é de desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa.

Nessa perspectiva, Bardin (2011, p. 14) se pronuncia afirmando que: “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.”

Mantendo a coerência com a perspectiva crítica que fundamenta este estudo, a opção pela técnica da Análise de Conteúdo leva em consideração o que afirma Franco (2007, p. 12) sobre esta técnica: “que se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica”; a mesma autora complementa esta questão afirmando que:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2007, p. 10).

Para efetuar a análise das mensagens da Análise de Conteúdo Mucchielli (1977 *apud* FRANCO, 2007, p. 33) afirma que são três os campos dos métodos dessa análise: os Lógico-Estéticos e Formais, os Métodos Lógico-Semânticos e os Métodos Semânticos e Semântico-Estruturais. Dentre estes campos dos métodos de análise de conteúdo optamos pelo campo dos métodos lógico-semânticos, ressaltando o que Franco (2007, p.35) responde sobre a questão: Por que método lógico-semântico?

Porque o alcance da análise do conteúdo está também vinculado à função de um classificador. E sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise e interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos. De uma ou outra maneira, o analista se vale de definições, e definições são problemas de lógica.

Segundo Franco (2007), para o estudo e análise das informações obtidas no decorrer da pesquisa, existem dois tipos de registros que se caracterizam como: Unidades de Registro e Unidade de Contexto que podem ser combinadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas. A Unidade de Registro pode ser constituída por palavras, conjunto de palavras ou temas e a Unidade de Contexto compreende a caracterização do perfil dos informantes, podendo ser considerada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro.

Ainda em relação ao tipo de Unidade de Registro, Franco (2007) define a Palavra como a menor unidade de registro na Análise de Conteúdo, e o Tema como uma asserção sobre determinado assunto que pode ser expresso em forma de uma sentença ou de um parágrafo. A mesma autora acrescenta que “[...] isso com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais.” (FRANCO, 2007, p. 43). Considerando que o tema é a mais útil unidade de registro e porque permite vários tipos de estudo, optamos por utilizá-lo na minha pesquisa investigativa.

Reiteramos a opção por Tema, como unidade de análise, por entender que permite a realização de análise e interpretação mais amplas, levando em conta os seus sentidos e suas interpretações latentes⁷ e explícitas presentes neles, além, de proporcionar vários tipos de estudos, que, neste caso, a pesquisa requer. Porém, como todo procedimento técnico existem limitações dentre estas, o tempo demandado pela coleta de dados. É importante lembrar que a realização de uma análise minuciosa sobre cada um dos temas extraídos dos instrumentos da pesquisa, pode se constituir em um importante roteiro para se fazer as inferências e interpretações dos conteúdos do estudo.

Vale salientar que, na análise de conteúdo, um procedimento importante é a elaboração das unidades de registro que precede a criação das categorias, cujo elemento central deve ser o objeto do estudo investigativo. Desse modo, procuramos direcionar o foco das informações coletadas para “as concepções e práticas avaliativas dos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, que é o objeto de estudo dessa tese”.

A seguir, o Quadro 6 apresenta as Unidades de Registro da Pesquisa extraídas dos discursos dos sujeitos da pesquisa:

⁷ Interpretações latentes são aquelas que não estão, estritamente, ancoradas nas mensagens emitidas. Mas, mesmo não estando presentes nas mensagens, devem ser consideradas como informações extremamente relevantes. (FRANCO, 2007, p. 57).

Quadro 6 – Unidades de Registro da Pesquisa

Unidades de Registro da Pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de avaliação do processo ensino-aprendizagem. • Instrumentos de avaliação. • Concepção de currículo. • Desempenho do professor. • Sentimento dos alunos com relação ao curso • Fatores que contribuem para desmotivar o aluno do curso do Proeja;

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Entrevista e do Levantamento Estruturado.

No prosseguimento da Organização da Análise de Conteúdo dessa pesquisa observamos as três etapas definidas por Bardin (2011, p. 125):

- 1) A pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase a pré-análise fizemos a escolha do material em suas diversas formas de documentação como: os registros do diário de campo, as transcrições das entrevistas e do levantamento estruturado com o objetivo de torná-lo operacional para a sistematização da análise de forma adequada.

Na segunda fase foi feita a exploração do material com a finalidade de se definir as categorias mediante a seleção das unidades de análise as quais foram escolhidas pela relação direta que tinham com o objeto do estudo investigativo. Nesse processo foram identificadas as seguintes categorias: Currículo, Avaliação do Ensino-aprendizagem, Motivação, Projeto Pedagógico Curricular e Problemas Estruturais. Nesse estudo, as três primeiras categorias citadas foram selecionadas para serem discutidas, tendo em vista a relação mais estreita com o objeto da pesquisa e com os seus objetivos propostos.

Finalmente, na terceira fase, foi realizado o tratamento dos resultados por meio das inferências e interpretações articulando-as aos referenciais teóricos do estudo investigativo e às nossas percepções, procurando dar conta da proposição do nosso objeto de estudo.

A seguir indicaremos os instrumentos que foram utilizados na coleta de dados da pesquisa, já mencionados anteriormente, que deram origem às categorias desse estudo; a Entrevista semiestruturada com os docentes e o Levantamento Estruturado por meio do Questionário aplicado aos discentes. A partir das respostas obtidas foram elaborados vários quadros, que constam dos APÊNDICES no final da tese que contém os dados coletados para facilitar a organização dos agrupamentos que foram indispensáveis para auxiliar na

definição das categorias de análise e no processo das inferências, análise e interpretação dos dados que estão submetidos à Análise de Conteúdo.

Reforço que para a obtenção dos dados entrevistei seis professores que representaram 50% dos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE *campus* Fortaleza, contexto da realização deste estudo investigativo. As entrevistas foram realizadas no espaço de dois meses entre o dia 11 de dezembro de 2012 a 8 de janeiro de 2013, tendo sido gravadas com a autorização prévia dos sujeitos da pesquisa.

Após os procedimentos descritos, foram registradas as informações obtidas a partir das declarações dos sujeitos que constituíram a amostra deste estudo, a fim de se proceder a sistematização dos dados da entrevista. Para facilitar a posterior análise dos dados coletados, categorizei os professores, atribuindo a cada um deles um algarismo por ordem de realização das entrevistas. Desta forma, os docentes inquiridos passam doravante a ser designados por Docente 1, Docente 2, e assim sucessivamente, até o total de seis, que foi o universo da pesquisa.

Após a classificação e organização em agrupamentos dos dados da pesquisa, em quadros, observamos que a frequência da ocorrência das respostas vinculadas a cada questão propiciou captar o significado subjacente às concepções dos participantes da pesquisa. Ressaltamos que, do conjunto dos indicadores obtidos possibilitaram o surgimento das categorias que foram discutidas, posteriormente. Essas categorias foram geradas dos grupos de indicadores.

A partir do volume das informações obtidas das quais esses sujeitos revelaram as suas concepções/representações sobre as questões formuladas, e do maior número de frequência dessas informações em cada questão formulada, nos foi possível desenvolver as suas análises, estabelecendo relações com outras informações obtidas das demais técnicas de coleta de dados utilizadas neste estudo investigativo, cuja finalidade foi interpretá-los com mais consistência para a especificação das categorias geradas, após todos os estudos realizados. Foram elas: **Currículo, Avaliação da Aprendizagem e Motivação.**

A fase da discussão das categorias, tendo em vista a interpretação e ou inferência dos dados, requereu atenção especial às significações de palavras e frases com o intuito de esclarecer as respostas e opiniões dos sujeitos investigados, sobre as questões formuladas que trataram a respeito das concepções e práticas avaliativas adotadas pelos docentes.

3 O PROEJA

Neste capítulo serão abordados os temas: o Desenvolvimento da EJA no Brasil a partir de 1960 e a Instituição do Proeja no Brasil, Currículo e concepções e a Avaliação da Aprendizagem sob a perspectiva da Teoria Crítica que servirão como suporte da pesquisa investigativa.

3.1 O desenvolvimento da EJA no Brasil a partir de 1960 e a instituição do Proeja no Brasil

Nossa intenção, nesse primeiro momento, foi demarcar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como o primeiro dos componentes da base teórica que suporta este estudo sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Inicia-se pela atual concepção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que, segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), se constitui como uma abordagem do fenômeno educativo ampla e sistêmica, sendo considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, que vem se posicionando como um dos campos importantes, demandando esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Para abordarmos sobre esta modalidade de ensino é preciso voltar um pouco no tempo, fazendo-se um recorte do seu vasto campo de estudo, ressaltando que as ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, foram sempre marcadas pela descontinuidade e por frágeis políticas que apresentaram resultados satisfatórios nos processos educacionais ao longo da sua história.

Tendo como fio condutor a sequência cronológica do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, optamos por apresentar uma análise de alguns programas, políticas e estratégias internacionais para a educação de jovens e adultos e a sua influência nesta modalidade de ensino. Ressaltamos que somente no início do século XX surgiram as primeiras iniciativas sistematizadas, uma vez que, nos períodos que o antecederam Colônia, Império e Primeira República, ocorreram algumas ações descontínuas e sem repercussões no âmbito da educação brasileira.

No prosseguimento do histórico da EJA, Soares (1996, p. 31) complementa que:

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Esse movimento, como as demais iniciativas da sociedade civil que tinham como base de suas ações a “transformação social”, foi interrompido em 1964 com o golpe militar.

Este Programa do início da década de 1960 era fundado em experiências que faziam parte da proposta de alfabetização de adultos, fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, cujo método de ensino tinha como objetivo promover a conscientização do trabalhador por meio de uma formação na perspectiva crítica, mediada pelo diálogo como princípio pedagógico, elementos que se constituíram como bases de uma Educação Problematicadora que respeita a identidade cultural do aluno, percebendo-o como sujeito do processo ensino-aprendizagem e capacitando-o a compreender e questionar a ordem social da realidade na qual vive. Freire vislumbrava o desafio de se desenvolver uma educação para a emancipação e para a autonomia, e não uma educação para a adaptação.

Os princípios educativos do educador Paulo Freire passaram a ser referência nas diversas experiências dessa mesma modalidade de ensino, vivenciadas em diversos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” entre outras iniciativas de caráter regional ou local, além de se constituir, também, como inspiração para prática dos docentes dos diversos níveis educacionais que persistem em desenvolver uma formação fundada na perspectiva crítica.

Esta proposta de Freire foi apropriada por educadores do Brasil e de outras partes do mundo que passaram a considerar os jovens e adultos e demais alunos, como sujeitos de sua própria aprendizagem, produtores de cultura e construtores do seu próprio processo formativo.

Na sequência, destacamos outros movimentos, dentre os quais, alguns que geraram documentos e Plano que exigiam o compromisso político diante da injustiça social que representava o analfabetismo, e outros que iam surgindo à medida que os governos iam mudando, dentre estes ressaltamos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1969, Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) (1985, Governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) (1990, Governo Fernando Collor de Mello) Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando

Henrique Cardoso). Em janeiro de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, do governo do Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse sentido, podemos considerar que a trajetória da EJA no Brasil se constituiu em um processo de avanços e recuos, com a adoção de políticas públicas descontínuas e ineficazes. A cada novo governo que assumia o poder havia uma ruptura com os programas de alfabetização criados pelo governo anterior. Assim aconteceu na época da ditadura militar, no governo de Fernando Collor de Mello, posteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso e no governo de Lula.

Quanto a essas políticas, as de maior relevância relacionadas à EJA tiveram seu início com a promulgação da sétima Constituição Federal Brasileira, em 1988, que garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, determinando que a educação de nível fundamental torna-se um direito para todos aqueles que não tiveram acesso a este nível, na chamada idade própria, conforme traduz o seu Artigo 208 (BRASIL, 1988, p. 42).

Foi importante que se garantisse a milhões de jovens e adultos este acesso, e ainda a permanência na escola, pela falta de condições concretas de existência, desde a infância, porque estavam lutando pela própria sobrevivência e pela família, pois não tinham condições de frequentar regularmente uma escola. Pelo seu histórico de iniciativas isoladas e descontínuas, as políticas públicas da EJA que iam sendo implementadas não garantiam o direito do trabalhador jovem ou adulto ao estudo da maneira como pressupõe a citada Constituição de 1988.

Afirma-se isso porque, embora o Estado esteja imbuído de garantir o acesso dos jovens e adultos à educação, sendo reforçado a partir da década de 1990 pelos compromissos firmados pelo Brasil no âmbito das conferências internacionais, dentre estas a realizada em Jomtien, no ano de 1990, quando foi produzido o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, em Hamburgo, em 1997, a V Conferência Internacional no tocante à redução dos índices de analfabetismo, na prática não se efetivam políticas que contribuam para a consolidação do direito que também foi produzido o documento “Declaração de Hamburgo”. Segundo Gadotti (2008, p. 34), esta Conferência “entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das ‘necessidades básicas da aprendizagem’.

Haddad, Di Pierro e Freitas (1993, p. 497), reportando-se sobre o cenário desenhado pelos novos textos constitucionais, assim se expressam, “[...] faria supor uma

ampliação substancial dos programas de alfabetização de jovens e adultos nos anos subsequentes, fossem eles mantidos pelas três esferas de governo, pelo setor privado ou por organismos não governamentais.”

Considerando o reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, previsto na Constituição Federal de 1988 e como modalidade da educação básica preconizada pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao fazer referência a EJA no título terceiro, artigos 4º e 5º, institucionalizando esta modalidade de ensino, verificou-se que este tema vem ganhando espaço nos movimentos sociais e nas agendas dos órgãos públicos responsáveis pelas políticas sociais.

Quando a EJA passou a ser uma modalidade conforme preconiza a LDB nº9394/96, foi alvo de várias discussões, resultando, conforme Machado (2009, p. 21), “[...] numa demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA⁸”. Percebe-se que a mesma EJA está vivendo um processo de amadurecimento que vem transformando a compreensão que dela se tinha poucos anos atrás, quando a Educação de Jovens e Adultos era associada a estratégias, programas e políticas de alfabetização e educação básica, dentro de uma abordagem escolar reparadora, compensatória e complementar, passando a ser definida, de acordo com Gadotti (2008, p. 55), “[...] como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido de prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população.”

A realização de Encontros para tratar sobre Educação de Jovens e Adultos no âmbito mundial tornou-se um espaço propício para se pensar a EJA sob os diversos olhares, sobretudo num mundo que exige renovação permanente e formulações curriculares adequadas às necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, além de se defender a presença de políticas públicas mais democráticas e efetivas que assegurem o direito à educação do jovem e adulto trabalhador.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p.7), assinalam que:

Em Nova Delhi, no ano de 1993, um novo Encontro se realizaria para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Neste, reuniram-se aqueles nove países mais populosos do mundo, ainda em apuros quanto ao alcance da universalização da Educação Primária Universal (EPU) - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, os quais reafirmaram o estabelecimento do ano de 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as

⁸Os fóruns de EJA se constituíram, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente estão organizados nos 26 estados, no Distrito Federal e ainda em dezenas de fóruns regionais que podem ser conhecidos mediante o acesso ao seu portal www.forumeja.org.br (MACHADO, 2009, p. 21),

metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos.

Embora os países citados acima tivessem assinado com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo, a responsabilidade com metas tendentes à universalização da educação básica de jovens e adultos, constata-se que, no Brasil, o cenário atual da escolaridade da população nos indica que ainda está muito distante dessa universalização preconizada nas metas estabelecidas nestes Encontros, uma vez que ainda existe um alto índice de analfabetos no país.

Alguns eventos de caráter internacional foram acontecendo com o intuito de mobilizar os países para delinearem políticas de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as Conferências organizadas pela Unesco, dentre as quais a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia)⁹, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, trouxe contribuições para a mudança de concepção da EJA que passa a ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento humano com novas premissas que trazem como escopo: a promoção da igualdade entre homens e mulheres, o acesso às tecnologias da informação e à formação profissional.¹⁰

Esta Confinteia realizou-se no ano seguinte, após a aprovação da LDB 9394/96, em 1997, tendo como resultado a **Declaração de Hamburgo**, documento de grande importância produzido durante esta V Confinteia, a qual frisa no seu item 9 que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (PAIVA; MACHADO; IRELAND. 2007, p. 9).

O especialista inglês, Timothy Ireland, foi diretor do Departamento de EJA do Ministério da Educação (MEC) durante o período de 2004 a 2007. Analisando as principais características dos programas, políticas e estratégias internacionais para a educação de jovens e adultos assevera que:

⁹Segundo Di Pierro (2005, p. 17) As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela Unesco periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985.

¹⁰O Brasil não enviou delegação oficial à V Confinteia; enviou um documento de balanço por Di Pierro (2005, p.18).

A Declaração de Hamburgo não somente buscou responder às demandas postas pelas conferências que a antecederam, mas também tentou estabelecer um novo paradigma para a educação de adultos como componente constituinte da aprendizagem ao longo da vida. Reafirmou que os processos de aprendizagem são implícitos num conceito de desenvolvimento sustentável que coloca o ser humano, um sujeito multifacetado por natureza, no seu centro. A capacidade e a necessidade de interagir com os ambientes social e natural só são possíveis quando compreendidas como relações educativas. (IRELAND, 2009, p. 50).

A realização da V Confinteia, em 1997, ampliou a concepção da Educação de Jovens e Adultos, acrescentando outros temas dentre estes: a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, preparando o ser humano para interagir com o meio ambiente, as relações de gênero, além de proporcionar ao jovem e adulto trabalhador a formação para o trabalho, tendo em vista a convivência com os meios de comunicação e as novas tecnologias, esta conferência procurou atender as demandas das Conferências, que a antecederam, embora os seus compromissos ainda não tenham sido plenamente atendidos.

Em 2003 houve um Encontro que precedeu a VI Confinteia, que contou com a participação dos representantes dos Estados-membros da Unesco para uma análise dos compromissos com a EJA oriundos da V Confinteia, realizado em Bangcoc, com a finalidade de se fazer uma prestação de contas sobre o andamento das responsabilidades assumidas na citada Confinteia. Este Encontro tratou também da agenda da próxima Conferência que seria realizada em 2009, no Brasil, na cidade de Belém do Pará.

Esta VI Confinteia realizada em 2009, teve como foco principal a concepção de alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida, além de se refletir sobre a necessidade do empenho para se reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos níveis de 2000) até 2015. No momento, foi cobrado um aumento de recursos financeiros e humanos especializados para a EJA, e do desenvolvimento de propostas curriculares que propiciem aos alunos uma formação de qualidade, incluindo a articulação com a educação profissional, favorecendo ao jovem e adulto trabalhador a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho.

Timothy Ireland foi o responsável pela coordenação da sexta edição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), o mais importante encontro do mundo na área, que ocorre apenas a cada 12 anos. Sediado em Belém do Pará, durante os dias 1º a 4 de dezembro de 2009, o evento foi realizado pela primeira vez na América Latina.

Refletindo o foco principal da Conferência - “a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida” e “parte irrefutável do direito à educação” -, o Marco de Ação de Belém apela para que se “redobre os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% (em relação aos níveis de 2000) até 2015”. Faz um apelo também pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade, e uma redução na

disparidade de gênero na alfabetização.(UNESCO, 2009, p.1)
(<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/> acesso: 8 de agosto de 2014).

Nesta VI Conferência de 2009, foi elaborado o documento denominado **Marco de ação de Belém**, no qual estão postos os grandes desafios que, para serem superados, é preciso que se avance do discurso para a prática, que sejam implementadas políticas de aprendizagem ao longo da vida, agregando processos formais e informais, que se visualize a alfabetização como a base para a formação continuada do jovem e adulto trabalhador e que promova a interface da EJA com a formação profissional, saúde, agricultura, cultura e meio ambiente.

Dessa forma, o trabalhador poderá ter a elevação da sua escolaridade integrada a uma formação profissional fundada nas bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e histórico-sociais, que lhe possibilitem ter uma visão ampla do trabalho, compreendendo-o não como uma mera adaptação ao setor produtivo, mas como princípio educativo.

Para isso, deveria ser criada uma política pública estável que estivesse voltada para a EJA “e contemplasse a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos, cerceados do direito de concluir a educação básica, e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade”. Em 2006, surge o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – Proeja, sobre o qual abordaremos no tópico seguinte o Proeja como um dos caminhos oficialmente instituído, para a inclusão social dos jovens e adultos.

3.1.1 O Proeja e sua implantação no cenário educacional brasileiro

Considerando a importância da formação profissional, constata-se que, nos últimos oito anos, o governo federal vem procurando estabelecer diretrizes que visem à consolidação de ações efetivas que tenham como princípios comprometer-se com a redução das desigualdades sociais, estratégia para o desenvolvimento econômico, incorporação à educação básica como garantia de direito e comprometer-se com uma escola pública de qualidade. Espera-se que a implementação dessas ações contribua tanto para a melhor qualificação do cidadão como para a redução das desigualdades sociais do nosso país.

No ano de 2004, dentre as políticas estabelecidas no campo da educação profissional do Brasil, destaca-se o mais importante instrumento legal produzido durante o governo federal que foi o decreto nº 5.154/04(BRASIL, 2004a), que revogou o decreto nº2.208/97 que fazia parte da Reforma da Educação Profissional, contida no Projeto de Lei nº

1603/96, de 31.01.1996(BRASIL, 1996a), o qual determinava a separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Para Cunha (2002, p.103), “[...] a medida mais controversa dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, em matéria de política educacional, foi o Decreto nº 2208/97.” Conforme o mesmo autor, foi a partir de uma interpretação sem fundamento da LDB/96, que o referido Decreto criou um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular de educação geral, fazendo a estrutura educacional brasileira retornar aos anos 1940, quando da promulgação dos decretos-lei relativos ao ensino médio – chamados de “leis” orgânicas¹¹.

Embora o governo citado demonstrasse a intenção de flexibilizar as relações Estado/Sociedade, o decreto em questão proibiu a existência dos cursos técnicos integrados, isto é, aqueles que ofereciam diplomas de técnicos em diversas especialidades produtivas, mas com currículos abrangentes, que permitiam a candidatura a todos os cursos superiores sem restrição.

Vale ressaltar que essa reforma da educação profissional nasceu no governo Collor de Melo que, a partir do começo dos anos de 1990, para atender os anseios das entidades empresariais, lançou as bases formais e ideológicas de adequação das iniciativas educacionais do Estado às demandas advindas do campo da produção do novo contexto de mudança das forças produtivas. Conforme Andrade (2002, p.168),

[...] a pedra fundamental de tal processo consubstanciou-se no Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), o qual pretendia – juntamente com o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) – ser o lócus privilegiado de formulação das políticas necessárias à adequação das condições de produção do país aos níveis de competitividade internacionais. Para tanto, foi criado dentro do PBQP um subprograma responsável pela formulação da política educacional do novo governo, a qual teria como eixo a noção de educação para a competitividade.

Essa reforma encontrou respaldo no Ministério do Trabalho, por meio de sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – Sefor, e no Ministério de Educação e do Desporto, com sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. Estas se preocuparam em recolocar a educação profissional na pauta da construção do modelo

¹¹Pimenta e Gonçalves (1992, p.35 e 39) A partir de 1942, o ministro da Educação e Saúde Pública (Gustavo Capanema) iniciou as reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, ampliando o caráter nacional de legislação educacional iniciado por Francisco Campos. Ao todo são oito decretos-lei. Essas Leis Orgânicas do Ensino impuseram uma organização curricular que traduzia a divisão da população em dois grandes grupos: os alunos originários das classes alta e média, que puderam continuar optando pelas escolas que “classificavam” socialmente; e o grupo proveniente das camadas populares que se dirigiram para os cursos que preparavam para o trabalho.

adequado à base produtiva e da própria modernização das relações capital-trabalho. A Sefer promoveu amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, a partir da qual foi elaborado o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* (BRASIL,1995).

Nesse documento, estão ressaltadas as questões relativas ao ensino básico e à formação profissional, à definição das responsabilidades partilhadas pelo Estado, empresários e trabalhadores na definição de políticas públicas para a formação profissional.

O Ministério da Educação e do Desporto iniciou as discussões acerca da educação profissional, questionando, segundo Kuenzer (1997, p.7) “[...] a função que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinham desempenhando na formação dos jovens.” O ministério discutiu a identidade do ensino médio e a otimização da sua relação custo-benefício. Foram estas preocupações que direcionaram a citada Reforma da Educação Profissional contida no mencionado Projeto de Lei nº 1603/96, de 31.01.1996, que recebeu forte oposição da comunidade educacional e da sociedade, que pressionavam o Legislativo pela rejeição ou apresentação de um substitutivo com uma concepção totalmente diferente daquela defendida pelo Executivo.

Este instrumento legal apresentava forte identidade com as recomendações do Banco Mundial. E foi este organismo internacional que passou a ditar as regras e condições básicas para o financiamento do projeto de reformulação da educação profissional. Assim, coube ao Ministério da Educação e do Desporto normatizar as condições exigidas pelo seu financiador, contemplando os interesses dos grupos econômicos e empresariais que tinham em vista a obtenção de resultados que garantissem a satisfação do capital nacional e internacional.

Ressaltamos que essas determinações da Reforma do Ensino Profissional prejudicaram a história da instituição e, conseqüentemente, a qualidade do seu ensino, consubstanciada na Educação Tecnológica por ela ministrada, há décadas. É do conhecimento de todos que as instituições federais de educação alcançaram um padrão de qualidade superior a qualquer instituição privada no país, graças aos investimentos e recursos que antes lhes eram destinados.

Na verdade, além do rebaixamento da excelência dessas instituições, via-se, também, claramente a intenção dessa regulamentação do ensino técnico para o estabelecimento de um filtro ao ensino superior, destinando ao trabalhador uma formação que lhe garantisse minimamente a condição de empregabilidade, já que não conseguiu nem atender os requisitos mínimos dos novos processos de trabalho, que estão requerendo uma formação mais ampla, mais geral.

Como vimos o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997a), que teve vigência de 1997-2003, desmontou o ensino integrado, buscou reforçar a dualidade histórica entre formação geral e formação específica, profissional, impedindo a construção de uma educação politécnica ampla e identificada com a proposta de uma cidadania ativa e crítica. A formação profissional que defendemos é aquela que está integrada à educação básica. Após seis anos de sua implementação pôde-se perceber as consequências negativas sentidas pela comunidade cefetiana e pela própria sociedade.

Não deixamos de entender que as mudanças que o governo daquele período impôs na concepção e organização da formação profissional faziam parte de um projeto mais amplo de ajustar os diferentes níveis e modalidades de ensino às reformas estruturais do Estado brasileiro, cumprindo, de forma subordinada, as orientações de organismos internacionais. Um dos argumentos para sua implementação é o de que as presentes mudanças visavam à racionalização de recursos. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais, na época vigentes, viam a educação profissional como despesa e não como investimento.

Desse modo, asseveramos que o Decreto nº 2208/97 foi um grande equívoco, pois os dados coletados em diversas pesquisas realizadas sobre a sua implementação, em todo o país, evidenciaram o fracasso dos resultados obtidos, desnudando o discurso apologético dos defensores da citada Reforma da Educação Profissional.

Os trabalhadores da educação lutaram muito, por meio de vários caminhos, como fóruns para debate e discussão sobre a situação do ensino como um todo, seguido de encaminhamentos que prescreviam sobre a importância de se desenvolver projetos democráticos, centrados na concepção de educação unitária, tecnológica ou politécnica e de uma formação mais integral.

Este tema demandou amplas análises, que resultaram na promulgação pelo governo posterior de outro Decreto nº 5154/2004, que revogou o decreto em questão, tendo em vista a superação do dualismo, a fragmentação, a dicotomia entre formação geral e específica a que a formação profissional de nível técnico estava submetida.

O mencionado Decreto nº 5.154/2004 volta a permitir a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de Educação Profissional Tecnológica voltada para a formação integral dos cidadãos, propiciando, também, a integração do curso técnico de nível médio com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conforme o parágrafo 2º do seu Artigo 3º:

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004, p.2).

Nessa perspectiva, surge o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja, tendo em vista proporcionar oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica a uma formação profissional, destinados aos jovens e adultos que já concluíram o ensino fundamental, mas que ainda não têm nem o ensino médio nem uma profissão técnica de nível médio.

No dia 13 de julho de 2006, foi instituído pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006a) no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Proeja, e dá outras providências, no sentido de promover a indução ao atendimento das demandas educacionais de cidadãos brasileiros jovens e adultos, até então desassistidos em matéria de acesso ao ensino médio e à educação profissional técnica e tem por base a visão de que a educação é um direito de todos. Nessa perspectiva, postula a formação integral de sujeitos jovens e adultos para o efetivo exercício da cidadania. É uma ação pioneira no quadro educacional brasileiro.

O mesmo Decreto revoga o anterior nº 5478/2005, determinando que em seu Art. 4º os cursos de educação profissional técnica de nível médio do Proeja deveriam contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica.

Ressalta-se, ainda, que em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.741 altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, também preconiza em seu Art. 37 § 3º que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Por esta razão, compreendemos que é um Programa que está, ainda, com pouco tempo da sua implementação, portanto enfrentando inúmeros desafios de natureza política,

pedagógica e estrutural, que precisam ser superados a curto, médio e longo prazos. A respeito da sua gênese, Moura (2006) assinala que houve alguns equívocos, esclarecendo que o governo, ao promulgar a Portaria nº 2.080/05 e o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que primeiro trataram sobre esse tema, *instituiu, no âmbito da rede federal de educação tecnológica, o citado Programa, estipulando, inclusive, um percentual mínimo de vagas para essas instituições que deveriam ofertar pelo menos 10% das vagas previstas para essa modalidade, além de determinar a carga horária máxima.*

Essas determinações não levaram em consideração o que preconiza o Decreto nº 5224/04 em seu artigo primeiro, “os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET –, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.”

Segundo o mesmo Moura (2006) após poucos dias de vigência, o conteúdo da Portaria nº2.080/05 foi ratificado, quase integralmente o citado Decreto nº5.478/05, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, o Proeja, ressaltando que essa parece ter sido uma tentativa de resolver o problema de hierarquia das normas, mas o objetivo não foi alcançado, pois o Decreto nº5.224/04 (BRASIL, 2004, b) permanece em vigor.

Nesse sentido, um dos grandes problemas da promulgação do já citado Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, da criação do Proeja, que está vigente, é que sua elaboração não foi, desde a origem, um ato democrático e participativo porque ignorou e deixou de fora as múltiplas vozes da própria rede federal de ensino, que teriam a contribuir para que se realizasse, se viabilizasse da melhor forma esta formação.

Saindo do plano dos marcos legais, é preciso considerar que o Proeja, ao integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, necessita, sem dúvida, de uma carga horária que favoreça o desenvolvimento da sua proposta curricular que tenha em vista uma formação profissional fundada no ensino integrado que propicie condições de seus egressos participarem social, política e cultural do mundo do trabalho.

Ciavatta (2005) explicita bem o que vem a ser a formação integrada, mostrando que esta formação deverá tratar da educação como uma totalidade social, contemplando as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Desse modo, não se deve aligeirar esse tipo de formação nem situá-la em um ensino de nível médio, apenas na dimensão técnica (subliminarmente reduzida ao fazer) dimensão esta que não se sustenta na realidade e complexidade do trabalho atual, pois, mesmo no nível da formação de educação básica, a dimensão tecnológica deve estar presente como requisito de um trabalho cada vez mais solicitante de capacidade de abstração e realização de atividades cognitivas complexas por parte do trabalhador.

Nessa direção, Lima Filho (2010) nos lembra de que o acesso ao saber vem sendo negado aos trabalhadores, principalmente para aqueles egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e ainda as políticas de qualificação constituem um imenso vácuo ao longo de nossa história, intercalado, periodicamente, por iniciativas definidas a partir das demandas imediatas do setor produtivo, tornando a qualificação e escolarização ofertadas meramente funcionais à (con)formação do trabalhador produtivo aos interesses do mercado, o que, em essência, significa a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão.

Para isso, deve-se conceber um currículo para o Proeja na perspectiva de uma construção que tenha como postulado o desenvolvimento de uma formação integral ampla e sólida de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, e pressuposto o propósito a superação do dualismo e da fragmentação, da dicotomia entre formação geral e específica, técnica e humanista.

Diferentemente de um currículo que considere apenas a junção dos conteúdos requeridos para o Ensino Médio com os conteúdos da formação técnica de cada curso ou habilitação, une os seus componentes curriculares, sem se preocupar com a articulação entre a formação geral e a profissional, a política, a formação ética e o compromisso social.

O que constatamos na observação direta é que o Proeja do IFCE pode estar pondo em ação uma formação profissional que tenha como objetivo preparar mão de obra para se ajustar a apenas entender e consumir subordinadamente a ciência e a técnica embutida nos processos de trabalho e nunca criar ciência e tecnologia. Diversas pesquisas de mestrado e doutorado realizadas pelos docentes e técnicos desta mesma instituição que participaram do Proeja-Tec do convenio Capes, UFC e IFCE poderá trazer grande contribuição para o tipo de formação ofertada pelo Proeja. (APÊNDICE A).

Para isso, não se deve pensar em uma formação profissional apenas como instrumento para aumentar a produtividade, adaptar a mão de obra às mudanças técnicas, nem treinar o trabalhador para, em pouco tempo, dominar um conjunto de conhecimentos, pois, em

virtude da dinâmica do avanço tecnológico, logo se tornarão ultrapassados porque falta ao profissional a base científica e humanística necessária para assimilar os novos processos.

Esse tipo de formação prepara apenas para a empregabilidade, recrudescendo o dualismo educacional explícito entre educação das massas e educação das elites, uma vez que não propicia efetiva formação técnico-profissional que desenvolva o mais elevado domínio de avanço tecnológico, forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humanas e sociais que permitam, a cada trabalhador, não apenas dominar o avanço técnico como consumidores daquilo que os centros hegemônicos produzem, mas de criar conhecimento; e, ainda, que desenvolva a capacidade crítica para discernir a serviço de que ou de quem estão a tecnologia e a ciência, e para definir o tipo de tecnologia desejável para atender às necessidades humanas; e que, como cidadão trabalhador, ele possa pensar e intervir autonomamente nesse processo.

Machado (2006) acrescenta que, ao se estabelecer o Proeja, possibilita-se a ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

É o que se vem percebendo nos seus cursos em desenvolvimento no IFCE¹², pois seus alunos são jovens e adultos que, por várias vezes, circularam no espaço escolar com entradas, saídas e reingressos, pelos mais variados motivos que os obrigaram a abandonar a escola. Aqueles que retornam para estudar reconhecem e acreditam que a escolarização é imprescindível para o acesso a empregos e possibilidades de melhoria na condição de vida.

Está sendo um grande desafio, de natureza multidimensional, o desenvolvimento do projeto Proeja do IFCE que, em sua proposta curricular, deve integrar conteúdos do Ensino Médio e da Educação Profissional simultaneamente, destinados aos jovens e adultos trabalhadores com diferentes níveis de idade e de aprendizagens, muitos deles provenientes da modalidade EJA, que deve ser considerada como um dos princípios básicos na organização didático-pedagógica e na construção da matriz curricular de cada curso, sem que isso signifique se destinar pouca atenção às exigências requeridas pela formação profissional de cada curso.

Moura (2006) sinaliza que o Proeja por se tratar de uma inovação educacional deveria ter sido mais amplamente estudado, aprofundado, discutido e avaliado em espaços

¹²Mudança do nome CEFETCE que passa a se denominar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, (IFCE) de acordo com a Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008, que transformou os CEFETs em Institutos Federais.

mais amplos antes de ser implementado, porque se corre o risco de se fazer uma má utilização de recursos públicos, não atingindo uma das suas finalidades mais significativas no âmbito de uma política educacional pública explicitada no Documento Base desse Programa (BRASIL, 2007, p. 35), do seguinte modo:

Vale ressaltar que é de suma importância ofertar este tipo de formação aos milhões de jovens e adultos que foram excluídos do sistema regular de ensino com o mesmo padrão de qualidade, porque poderá contribuir para reduzir a crescente exclusão social e o desemprego, propiciando a esses jovens, por meio de políticas públicas, “[...] ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem de um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do aluno e do adulto em situação de aprendizagem escolar.” (BRASIL, 2007, p. 10).

Considerando que os Institutos Federais façam parte de um modelo de escolas que historicamente atuam como referência na formação profissional dos seus alunos, possibilitar o ingresso do jovem e adulto trabalhador em um deles não é fácil, porque existe uma grande concorrência no seu processo seletivo, com a realização de exames de rigorosa seleção, o que acaba o excluindo; outro fator impeditivo desse ingresso é o número de vagas destinado a cada curso ser bem menor do que a demanda reprimida existente.

Dado o perfil dos Institutos Federais que, habitualmente, trabalha com alunos egressos, em sua maioria de escolas particulares de bom nível, os docentes e alguns gestores ofereceram resistência em receber este público, comprovada em uma das falas de um desses professores “se não fosse por decreto, o Proeja não seria ofertado pelos mesmos institutos federais”.

Os professores do IFCE, lotados neste Programa, em sua maioria são resistentes a essa formação, provavelmente em decorrência do preconceito cultural que existe sobre a EJA, chegando a utilizarem estereótipos que discriminam os alunos dessa modalidade de ensino, rotulando-os de incapazes, demonstrando não acreditar que o Proeja possa contribuir para resgatar uma dívida social histórica, na medida em que oportuniza a inserção social e produtiva de sujeitos, até então excluídos do mundo do trabalho. Esta percepção ficou clara durante a realização das pesquisas dos participantes do Proeja-tec – Projeto de Cooperação Acadêmica entre UFC, CETET-CE e CEFET-PA, envolvendo a participação dos alunos do Proeja nos grupos focais e entrevistas retratada em filmagens e relatórios, conduzida pela coordenadora do Projeto Profa. Eliane Dayse da UFC e pelos mestrandos e doutorandos do mesmo projeto.

Sabe-se que a prática da modalidade EJA, no âmbito do nível médio de ensino, é ainda de abrangência limitada, sobretudo na rede federal, mas não se pode negar que essa rede poderá ser um espaço privilegiado para o oferecimento da modalidade Proeja, pela infraestrutura e recursos humanos de que dispõe.

É mister observar que hoje é patente a ausência na rede federal de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, sendo oportuno que essas instituições, mesmo que tardiamente, repensem as ofertas de matrículas até então existentes e promovam a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo do que se denomina como “[...]apartações que a sociedade brasileira excludente promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.” (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse contexto, era necessário que antes de se colocar em prática essa política de formação profissional implementada via Decreto nº 5840/06, deveriam ter sido feitas análises criteriosas sobre as reais possibilidades e limitações postas pelo desenvolvimento do Proeja na rede federal de ensino que, embora ao longo da sua história de formação profissional tenha um papel relevante para o desenvolvimento tecnológico de cada estado e país, a pouca ou quase nenhuma experiência com o público da EJA poderá ser um fator limitante que não pode ser desprezado, para evitar que o Proeja venha a ser apenas um programa focal da esfera federal de governo que não consiga se consolidar com uma política de formação profissional.

Contudo, é necessário que se defina no Proeja a sua identidade própria e que se tenha clareza em relação à constituição desse novo campo epistemológico que, pela sua especificidade, poderá se fundamentar na pedagogia freiriana que fornecerá aos docentes elementos que lhes possibilite conhecer e perceber o seu aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem que deve ter as suas experiências e saberes respeitados e reconhecidos devendo incorporar a estes o saber sistematizado.

Para isso, é preciso que os docentes que atuam no Proeja tenham conhecimento sobre essa pedagogia, que pode ser compreendida a partir de uma formação consistente nessa área. É necessário, ainda, que esses docentes tenham interesse em participar dessa formação que poderá lhes garantir melhor compreensão sobre as bases epistemológicas dos métodos e técnicas e processos avaliativos adotados na sua prática docente, bem como proporcionar a eles clareza sobre as principais matrizes epistêmicas das teorias que fundamentam a sua ação docente, o que poderá contribuir para um trabalho de qualidade ao mesmo tempo em que propiciará a consciência da epistemologia que vai estar subjacente à sua prática pedagógica.

Machado (2006) afirma que, embora o Proeja se configure como um campo muito complexo, ao mesmo tempo representa uma grande oportunidade para sua exploração como

espaço aberto à pesquisa e à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais de educação, retratando um desafio inovador que leve em conta as necessidades de profissionalização dos jovens e adultos.

Nessa perspectiva, surgiram, a partir de 2005, algumas iniciativas por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC); dentre estas destacamos o que designa Moura e Pinheiro (2009) a realização de um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas por todo País, visando à implantação e organização de uma proposta curricular para o Proeja. Estas oficinas tinham a finalidade de capacitar os gestores dos Institutos Federais, ocasião em que foram feitas análises e reflexões sobre a implantação do Proeja, resultando em severas críticas sobre a forma como o mesmo Programa foi implantado. Destas análises e discussões surgiram, conforme Moura e Pinheiro (2009), modificações importantes sobre o direcionamento e alguns encaminhamentos que o Proeja deveria tomar, dentre estes citaremos a seguir:

- a) Constituição de uma comissão formada por grupo de profissionais especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da Setec, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) dos fóruns de EJA, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, para a elaboração de um documento-base contendo as concepções e princípios do Proeja que até então não existia cujo resultado se vislumbrou a possibilidade de transformá-lo em política pública educacional;
- b) A definição das diretrizes do documento-base contribuiu para a revogação do Decreto nº 5.478/2005 pelo Decreto nº 5840/2006 que trouxe importantes mudanças, dentre estas:
 - a ampliação das cargas horárias dos cursos, permitindo que cada
 - instituição tivesse autonomia para fazer as alterações necessárias;
 - a expansão dos espaços educacionais para a oferta do Proeja, incluindo as redes estaduais e municipais;
 - ampliação da abrangência do Programa incluindo o ensino fundamental.

Outras ações decorrentes da elaboração deste documento-base foram implementadas, dentre estas:

- a) a oferta de um curso de extensão com a duração de 40 horas para docentes e gestores;

- b) a oferta de curso de especialização voltado à formação de professores do ensino público para atuarem no Proeja;
- c) Chamada Pública de Formação Proeja – 01/2008, (Cursos de formação com carga horária de 120h a 240h);
- d) Assistência ao estudante Proeja da Rede Federal, a partir do ano de 2008, tendo em vista a contribuição para a permanência do estudantes nos cursos PROEJA das escolas federais. A Setec por meio de descentralização às escolas, confirmou que todo estudante carente dos cursos Proeja passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material).
- e) A criação do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, incentivando a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e Cefets.

3.1.2 O Proeja no CEFET-CE, atualmente denominado IFCE

No ano de 2005, teve início a implantação do Proeja no CEFET-CE, atualmente, denominado IFCE, começando por uma oficina que tinha por escopo promover a capacitação de gestores que faziam parte dessa Instituição sobre o Proeja, iniciando-se pela análise e discussão do Decreto Federal nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que asseverava a obrigatoriedade das instituições federais implantarem este Programa. Das discussões e análises resultaram as críticas por parte dos participantes da oficina, pela forma como o Proeja foi criado, via decreto Federal, sem uma discussão mais ampla sobre o desenvolvimento do mesmo Programa.

Este foi um dos grandes problemas apontados pelos participantes, porque a sua elaboração não foi, desde a origem, um ato democrático e participativo, ignorando e deixando de fora as múltiplas vozes que teriam a contribuir para que esse Programa fosse implantado.

Dentre as determinações do mencionado decreto vinha a obrigatoriedade de se ofertar, a partir da sua criação, 10% das vagas destinadas à formação do ensino técnico integrado, desconsiderando a autonomia didático-pedagógica dessas instituições, além de estipular uma carga horária máxima para os cursos desse Programa, parecendo desconhecer que outro perfil de trabalhador vai surgindo, indicando que não se deve pensar em uma formação “aligeirada”, porque não basta que o trabalhador saiba “fazer”, é preciso também “conhecer” e, acima de tudo, “aprender a aprender”, o que requer ampla formação geral e

sólida base tecnológica e esta indicação da carga horária máxima poderá ser um fator limitante para o desenvolvimento da formação requerida para o atual mundo do trabalho.

A oficina contou com representantes do CEFET de Fortaleza e das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Juazeiro do Norte e da cidade de Cedro que são integrantes da rede federal de educação tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, vinculadas ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará da cidade, que estariam designadas a ofertarem também o Proeja.

Na sequência do desenvolvimento das ações voltadas para o Proeja, em 2006, por iniciativa da Setec-MEC, foi implantado curso de Especialização destinado aos docentes, em quinze polos distribuídos em quinze estados brasileiros, dentre os quais doze em CEFETS, dois em universidades federais e um em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET.

Em 2007, foi expandido o número de polos para vinte e um, tendo em vista a grande demanda que se apresentava. Esta foi uma ação afirmativa porque propiciou a um grande número de docentes das redes municipal e estadual já envolvidos com a EJA a participarem da Especialização voltada para o Proeja, bem como a uma representação dos docentes e gestores dos CEFETS no caso específico do CEFETCE. Vale ressaltar que a maioria dos docentes que estavam lotados nos cursos técnicos do PROEJA não tiveram interesse em participar do mencionado curso de Especialização por já serem Mestres e Doutores.

Sobre os cursos de especialização do CEFET-CE, coordenamos a primeira e a segunda turma da Especialização em Proeja e fomos docente do mesmo curso, tendo participado de vários encontros em Brasília para a definição da formatação desse curso. No IFCE, foram ofertadas três turmas: a primeira turma, 2006, a 2ª turma, em 2008 e a 3ª em 2010, cujos participantes, em sua maioria, foram professores da EJA do estado e dos municípios.

Na coordenação à época desse curso *lato sensu*, tivemos a oportunidade de constatar a grande resistência dos docentes do CEFET-CE para participarem do citado curso. Essa atitude, por parte dos respectivos docentes que atuam nos cursos do Proeja, tem contribuído para o surgimento de problemas no desenvolvimento dos cursos do Proeja técnico, das mais diversas naturezas, tais como: relação professor-aluno, transposição didática dos conteúdos, processos avaliativos da aprendizagem dos discentes.

O CEFET-CE aderiu à Chamada Pública de Formação Proeja – 01/2008, mais uma das ações da Setec-MEC na linha da formação continuada, e ofertou um curso de aperfeiçoamento para os docentes que fossem trabalhar com o Proeja com a carga horária de 120h a 240h. Atuamos como docente desse curso de Extensão, nele tive a oportunidade de constatar que quase nenhum dos docentes do IFCE que atuavam nessa modalidade de ensino tiveram interesse em participar do referido curso, apenas os docentes da rede municipal e federal que atuavam na EJA.

3.1.3 A proposição de redes de cooperação acadêmica (Proeja – Capes – Setec)

Na continuidade da descrição das ações previstas pela SETEC-MEC ressaltamos a criação do Edital Capes/Setec/MEC nº 03/2006 que agrega o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com o Ministério da Educação, incentivando a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e CEFETs (BRASIL, 2006b).

Este edital tornou público que receberia das Instituições de Ensino Superior – IES e demais instituições enquadráveis nos termos do mesmo edital, até o dia 13/11/2006, projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica no País na área de educação, com vistas ao estabelecimento de convênio de fomento no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja-Capes/Setec observadas as disposições constantes do Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas – Pronap, do mesmo edital e a legislação aplicável à matéria. O projeto deveria ser apresentado em formulário de inscrição apropriado e enviado, via correio, para o endereço: Caixa Postal 365, CEP 70359-970, Brasília-DF.

Como sabemos, a Capes é uma referência na seleção de grupos de pesquisa e o grupo a que me refiro é o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, que consta do Edital nº 03/2006 Proeja/Capes-Setec cujo “objetivo geral é estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-

graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área”.

No mesmo edital constam todas as instruções para a apresentação dos projetos.

Esta pesquisa de doutorado está inserida no âmbito Capes/Proeja via edital Proeja/Capes/Setec no mesmo edital nº 03/2006 já mencionado, anteriormente, em virtude do IFCE, na época denominado CEFETCE, ter elaborado e submetido um projeto em conjunto com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), que era denominado de CEFETPA, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo sido aprovado.

Desde 2008, encontra-se em andamento o referido Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, CEFETCE e CEFETPA para Fomento de Ações Colaborativas no âmbito do Proeja-Capes/Setec – o (Proejatec) criado para “[...] o fortalecimento e ampliação das atividades de pesquisa e pós-graduação em educação, orientadas para esta modalidade, como forma de consolidar uma massa crítica de pesquisadores e ampliar a produção científica nas instituições participantes”. (BRASIL, 2006b, p. 5), tendo em vista formar mestres e doutores nesse campo peculiar de conhecimento.

Este Projeto, também, supunha a criação de um grupo de pesquisa denominado, na época, de Proeja-Tec: projeto de Cooperação Acadêmica entre UFC, CEFET-CE e CEFET-PA que envolvesse todos os professores e técnicos matriculados no mestrado e doutorado. Os participantes desse projeto e a sua coordenação da UFC promoveram dois seminários com palestras, apresentação de trabalhos orais e oficinas voltados para o Proeja. O primeiro Seminário realizado no dia 5 maio de 2009 no CEFETCE teve o tema “Proeja: Uma realidade a Conhecer”. E o segundo Seminário realizado no período de 5 a 7 de junho de 2011 no *campus* Fortaleza cujo tema foi: “Proeja-Tec no Ceará: Pensando a Formação profissional de Jovens e Adultos no IFCE”.

Figura 1 – Seminário “Proeja: Uma realidade a Conhecer”, 2009

EJA Trabalho Formação Profissional e Emancipação Humana	SEMINÁRIO PROEJA-TEC	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA
	<p>PROEJA: UMA REALIDADE A CONHECER</p> <p>O PROEJA-TEC, projeto de Cooperação Acadêmica entre UFC, CEFET-CE e CEFET-PA tem por objetivo estabelecer uma rede de cooperação institucional que promova a realização de projetos conjuntos de pesquisa e pós-graduação, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas instituições parceiras, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para expandir e fortalecer esta modalidade no Ceará e no Pará, bem como desenvolver e consolidar o pensamento regional e nacional na área.</p> <p>Este seminário tem por objetivo socializar no IFCE, o trabalho de pesquisa em construção com os professores alunos do PROEJA-TEC, e convidar a todos da instituição, envolvidos no Proeja, a participarem desta investigação que deverá contar com a colaboração dos professores e alunos dos cursos de Refrigeração e Telecomunicações.</p>	<p>TÍTULO DA PESQUISA: Possibilidades e limites da articulação entre EJA, trabalho e educação na formação profissional do ensino nos CEFETS.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Investigar o currículo em ação nos cursos do PROEJA no sentido de construir uma fundamentação teórico-metodológica que articule trabalho e educação na formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar com se efetiva a relação trabalho e educação na formação profissional de jovens e adultos trabalhadores; • Conhecer o currículo prescrito e como é vivenciado no cotidiano das instituições de ensino; • Investigar como se efetivam as políticas de formação continuada dos professores; • Mapear e desenvolver tecnologias e intervenções pedagógicas que se adequem ao ensino do PROEJA; • Analisar os processos identitários dos sujeitos do PROEJA e suas implicações na aprendizagem. <p>Vide na pasta os títulos dos projetos de Mestrado e Doutorado dos professores do IFCE e do IFPA que são alunos do PROEJA-TEC do Programa de Pós-Graduação da UFC</p>

Fonte: Proeja (2009).

Figura 2 – Seminário “Proeja-Tec no Ceará: Pensando a Formação profissional de Jovens e Adultos no IFCE”, 2011

**II SEMINÁRIO PROEJATEC-CEARÁ: PENSANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS
11,12 e 13/04 de 2011 – IFCE – CAMPI FORTALEZA**

APRESENTAÇÃO

O II Seminário do PROEJATEC – Ceará, com o tema Pensando a formação profissional de jovens e adultos, organizado pelo grupo de pesquisa em parceria com a CAPES/UFC/IFCE/IFPA visa promover a socialização e discussão das pesquisas realizadas com temáticas referentes ao PROEJA, bem como, oportunizar momentos de aprendizagem para os alunos. O Seminário será um espaço de discussão de diferentes aspectos inerentes ao processo educativo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos Institutos Federais.

OBJETIVOS

- promover a integração entre discentes, docentes e pesquisadores do PROEJATEC;
- incentivar e divulgar as produções científicas e práticas dos professores;
- refletir sobre a formação e a prática dos professores dos cursos do PROEJA;

-Refletir sobre o mercado de trabalho para as pessoas jovens e adultas.

PÚBLICO – ALVO
Professores, alunos e pesquisadores dos cursos do PROEJA IFCE/IFPA.

INSCRIÇÃO: 12/04 A 12/05/2011
<http://blogs.multimeios.ufc.br/proejatec2011/>

PROGRAMAÇÃO

05/06/2011- Terça-feira
17:00 – Credenciamento (Hall do auditório Iran Raupp)
19:00 - Solenidade de abertura (auditório Iran Raupp)
20:00- Palestra:

21:30- Coquetel e abertura (Hall do auditório Iran Raupp)

06/06/2011- Quarta-feira
19:00 – Apresentação de trabalho
Oral: salas de aula
Pôster: Espaço de convivência

07/06/2011- Quinta-feira

19:00 – Atividades paralelas

1- Mini cursos para os alunos
-Panorama do mercado de trabalho em Telecomunicação
- Panorama do mercado de trabalho em Refrigeração
2- Mesa redonda
A docência na EJA (DEFINIR DEBATEDORES)

20:00 – Palestra: Panorama do PROEJATEC
Palestrante: Profª Drª Eliane Dayse Furtado
21:00- Encerramento oficial

NORMAS PARA INSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Papel tamanho A4; margem superior e inferior 2,5 cm, margem esquerda e direita com 3.0; fonte Times New Roman 12; espaçamento 1,5; alinhamento justificado; páginas numeradas a partir da segunda no alto à direita; título em maiúscula, negrito, separado do texto por um espaço, referência

Fonte: Proeja (2011).

No citado projeto, no item 5.3.2, constam as seguintes linhas de pesquisa orientadas para a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: Avaliação Educacional; Desenvolvimento, linguagem e educação; Educação, currículo e ensino; História, memória e política educacional; Movimentos sociais, educação popular e escola e Trabalho e educação (BRASIL, 2006b, p. 6).

Como participantes do mencionado projeto, o IFCE e o IFPA têm vários docentes e técnicos educacionais que fazem parte de um grupo de pesquisadores do Proejatec, após terem se submetido às seleções realizadas pela UFC, em 2008, 2009 e 2010, para cursarem doutorados e mestrados, buscando o desenvolvimento da produção de pesquisas científicas e tecnológicas voltadas para esse campo e, ainda, de fazerem parte de um grupo de formação de recursos humanos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o intuito de contribuir para a construção desse novo campo epistemológico que agrega elementos como formação profissional, ciência, cultura e tecnologia.

Estes estudos e pesquisas poderão fundamentar o desenvolvimento e a consolidação do pensamento brasileiro na área de educação profissional integrada à EJA, visualizando o aumento da escolaridade e a inclusão dos trabalhadores jovens e adultos no mundo do trabalho ante os desafios da sociedade do conhecimento. Seguem, no (ANEXO A) desta tese, os temas das cinco dissertações e das oito teses dos candidatos à mestrado e doutorado pelo Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e o Instituto Federal do Pará (IFPA) para Fomento de Ações Colaborativas no âmbito do Proeja-Capes/Setec – o Proejatec.

As teses e dissertações, algumas já defendidas, outras ainda em andamento, resultantes deste Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional, constam como ANEXO A, foram geradas de um convênio entre a Secretaria de Educação Tecnologia, (Setec), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) envolvendo o Instituto Federal do Pará e o Instituto Federal do Ceará com a parceria da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo sido uma boa estratégia para se produzir conhecimentos sobre Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos que fundamentariam a nova modalidade de ensino criada por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006(BRASIL, 2006a), **que instituiu**, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Essa produção científica com o foco no Proeja deveria contribuir para se definir a identidade dessa modalidade de ensino como campo de conhecimento que requer

especificidade na construção dos currículos integrados, das metodologias adotadas, na avaliação da aprendizagem, uso das tecnologias como suporte pedagógico e no perfil dos professores. Esses estudos poderiam desenvolver, nas instituições pesquisadas, ciclos de estudos, palestras, debates e seminários voltados à reflexão do desenvolvimento dos cursos do Proeja, repercutindo sobre o tipo de formação para cada um de seus cursos, no intuito de consolidar essa formação nos IFCEs.

A opção em pesquisar o tema de avaliação da aprendizagem voltado para o Proeja deu-se, principalmente, pelo desafio que este programa decorrente das políticas educacionais que se encontram em processo de construção e de implementação e porque existe um número pouco expressivo de estudos e pesquisas sobre o Proeja no Brasil e no Ceará.

Ao tomar conhecimento, tivemos a oportunidade de ingressar no doutorado fazendo parte do Projeto de Cooperação Acadêmica entre a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e o Instituto Federal do Pará (IFPA) para Fomento de Ações Colaborativas no âmbito do Proeja-Capes/Setec (Proejatec) citado anteriormente. Vinculamos o projeto de doutorado à linha de pesquisa de Educação, Ensino e Currículo, no Eixo Temático de Currículo cujo tema, já mencionado anteriormente, “As concepções e práticas de avaliação da aprendizagem no currículo do Proeja” – do Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Educação de Jovens e Adultos em Refrigeração e Climatização.

O primeiro Projeto Pedagógico Curricular do Proeja do IFCE, na época CEFETCE, denominado de Proposta Pedagógica de Curso Técnico Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi elaborado em 2005, após a realização de uma das quinze oficinas pedagógicas de sensibilização para a implantação do Programa nas instituições da rede federal, coordenadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Sete/MEC) e distribuídas ao longo país. Participaram dessas oficinas diretores de ensino, gerentes e coordenadores pedagógicos das escolas federais. Um grupo para a elaboração desse Projeto foi constituído em cada CEFET por representantes dos docentes e pedagogos.

O referido Projeto na sua introdução postulava que o CEFETCE ao ofertar o Proeja estaria cumprindo a sua função e seu papel social. Desse modo, aceitou o desafio iniciando as suas primeiras turmas em 2007, com os cursos técnicos nas áreas da Indústria e Telemática. Elegeu, neste primeiro momento, os cursos de Refrigeração, Mecânica Industrial e Telecomunicações, por apresentarem, sempre, perspectivas de expansão e desenvolvimento, conseqüentemente maiores possibilidades de absorção de trabalhadores qualificados. E ainda,

porque os profissionais dessas áreas têm mais espaço para ofertarem seus serviços de forma autônoma.

O CEFETCE procurou atender ao que determina o governo federal por meio do Decreto nº-5.478/2005 que estabeleceu o atendimento pelos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas a jovens e adultos, com idade a partir de 18 anos, em cursos técnicos integrados ao ensino médio, dentro do Proeja - Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Os CEFETs, ao assumirem a oferta do Proeja tinham, de antemão, a certeza do grande desafio de natureza pedagógica que teriam de enfrentar para elaborarem e desenvolverem uma proposta curricular de ensino integrado que considerasse as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores e reconhecessem os saberes por eles adquiridos em espaços não formais de aprendizagem e no exercício do posto de trabalho em que estivessem atuando.

Os requisitos de acesso que constavam da mesma proposta definiam que, para a entrada nos cursos técnicos integrados, na modalidade de EJA, o candidato deveria ter dezoito anos (18) completos, haver cursado o ensino fundamental e não ter concluído o ensino médio e, prioritariamente, estar desempregado. A seleção se constituía por meio da aplicação de provas de matemática, interpretação de texto e redação e da análise do perfil socioeconômico do candidato, levantado por meio de uma ficha preenchida no ato da inscrição.

A concepção do primeiro Projeto do curso do Proeja carregava traços do modelo de currículo que surgiu no Brasil, no final da década de 1980, por ocasião de uma renovação na produção sobre esse campo no Brasil a partir de uma perspectiva crítica, se distanciando daquele currículo que vinha predominando, sobretudo nas instituições federais que ofertavam a educação profissional, de natureza tecnicista, e caracterizado pela racionalidade técnica, pela determinação de objetivos e controle do processo educativo.

Fica difícil acreditar no desenvolvimento de uma proposta curricular na perspectiva crítica, quando se percebe que, na maioria dos professores e gestores daquele CEFETCE, existia a ausência de uma formação crítica, o que contribuía para desconhecem o currículo como espaço político, de produção e socialização do saber de natureza escolar sistematizado e o de natureza popular pertencente a uma cultura localizada e às experiências trazidas pelos alunos. Portanto, eram docentes que pareciam desinformados sobre a importância de se valorizar a interação dos conteúdos formais com os saberes de experiências trazidas pelo aluno, considerando-os como valiosos instrumentos que poderão auxiliar na compreensão dos limites e das possibilidades desse aluno se apropriar dos conhecimentos constituídos pelo currículo oficial.

Para que isto acontecesse seria necessário que os professores estabelecessem uma relação dialógica com os seus alunos e com o mundo em que vivem na perspectiva de ressignificar os conteúdos de cada disciplina da sua matriz curricular, o que não acontecia na época.

Prosseguindo na análise de alguns componentes do mesmo Projeto Pedagógico Curricular do Proeja do CEFETCE (2005), denominado de Proposta Pedagógica de Curso Técnico Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ressaltamos que a sua base legal foi o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999a) e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999b), atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005.

No quadro 7, a seguir, constam os dados da implantação e funcionamento do Proeja no IFCE, com os primeiros cursos criados pelo CEFET-CE, atualmente denominado de IFCE, com funcionamento no *campus* Fortaleza, no *campus* de Cedro, no *campus* de Juazeiro do Norte, na Escola Agrotécnica de Iguatu e na Escola Agrotécnica do Crato que hoje são denominados de *campus* do IFCE. Esta mudança de denominação ocorreu conforme a Lei nº 11.892/08 que criou 38 IFETs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão,

Quadro 7 – Cursos do Proeja ofertados pelo IFCE

INÍCIO DE FUNCIONAMENTO /CAMPUS	HABILITAÇÃO DO CURSO DO PROEJA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS ATÉ 2013.1	TOTAL DE ALUNOS FREQUENTANDO 2013.1	%	TOTAL DA EVASÃO ATÉ 2013.1	%	TOTAL DE ALUNOS QUE CONCLUÍRAM ATÉ 2012.2	%
2008.1 Cedro	Eletrotécnica	211	87	41,23	96	5,49	27	12,79
2008.1 Crato	Informática	126	09	28,52	85	67,46	40	31,74
2007.1 Fortaleza	Refrigeração e Climatização	114	18	15,79	72	63,16	24	21,05
2007.1 Fortaleza	Telecomunicações	62	11	17,75	34	54,83	17	27,42
2010.2/ Iguatu	Desenvolvimento Social	25	-	-	22	88,00	03	12
2010.2/ Iguatu	Agroindústria	35	-	-	20	57,00	15	42,85
2010.2/ Iguatu	Informática	33	-	-	20	60,00	-	-
2007.1 / Juazeiro	Mecânica Industrial	316	119	37,65	163	51,58	34	10,75
Total:5campus	Total: 8 Habilitações	922	244	140,94	512	487,52	160	158.6

Fonte: Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA) dos *campi* indicados.

Conforme os dados do Quadro acima percebemos que a oferta de cursos do Proeja pelo IFCE ainda está muito reduzida em relação às outras modalidades de ensino ofertadas pela mesma instituição. Comparando-se com o número de alunos do curso técnico integrado matriculados em 2013.1, informado pela Diretoria de Ensino do IFCE, *campus* Fortaleza, que é 2.363 alunos, enquanto que o número de alunos do Proeja matriculados em 2013.1, no mesmo *campus*, que é 176 alunos, sendo 114 alunos do curso de Refrigeração e Climatização e 62 alunos do curso de Telecomunicações, o que corresponde a 7,44% do total da matrícula do curso técnico integrado.

3.1.4 Surgimento do currículo do ensino médio integrado do IFCE: uma abordagem sucinta abrangendo a década de 1990 até a constituição do Proeja

No contexto da experiência do nosso trabalho na coordenação pedagógica da antiga Escola Técnica Federal do Ceará, participamos em 1995, de diversas discussões a respeito do currículo técnico integrado adotado nessa instituição. Dessas discussões surgiu a ideia de se elaborar uma proposta que tinha por objetivo desenvolver um processo de reformulação curricular participativo, que subsidiasse a organização de um novo currículo, superando as inadequações e defasagens no currículo adotado naquela época.

Esta reformulação visualizava a transformação da Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET) a qual se consolidou por meio do Decreto nº 2.406/97 27/11/1997 que regulamentou a Lei Federal nº 8.948/94 (que tratava da transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CEFET) que se caracteriza pela formação de técnico de nível superior (tecnólogo, engenheiro industrial e formação de professor). No Ceará, esta transformação ocorreu em 1999, conforme a Portaria nº 845, aprovada pelo ministro de Estado da Educação da época, Paulo Renato Souza.

Essa proposta curricular foi rediscutida em 1999, quando a ETFCE mudou a sua denominação para CEFETCE, conforme o Decreto de 22 de março de 1999, DOU de 23 de março de 1999, tendo sido atualizada no Encontro Pedagógico de 2001 e redefinida nos dias 2 e 3 de março de 2005, no momento da realização do 30º Encontro Pedagógico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, cujas concepções de educação e currículo, definidas, após estudos e reflexões em momentos anteriores, ainda hoje, constam do Plano de Desenvolvimento Institucional do atual IFCE.

No Encontro Pedagógico de 2005, houve um movimento coletivo que envolveu a comunidade docente, técnico-pedagógica, técnico-administrativo e os dirigentes que, na oportunidade, não só referendou a concepção de educação, definindo-a como “Um processo que liberta o homem, o faz sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores com uma sólida base científica e tecnológica.” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2005, p. 22).

O grupo dos docentes e pedagogos do CEFETCE referendaram também a concepção de currículo afirmando que: “Deve ser compreendido como um processo que privilegia a formação do homem em sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada no contexto sóciopolítico-econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo, empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constante transformação”, como também se discutiu e se planejou em cada gerência as diretrizes estratégicas com vistas à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2005 a 2009 que seria enviada para o Ministério de Educação (MEC), até o dia 31 de março do ano em curso.

Ressalta-se que essas concepções ainda hoje constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFCE que é revisado de cinco em cinco anos.

Não foi fácil para a Coordenação Pedagógica da antiga Escola Técnica Federal, atual IFCE, desencadear o citado movimento nos Encontros e Semanas Pedagógicas previstas no cronograma de suas atividades, anualmente. Entendíamos que o trabalho de construção coletiva é fundamental para o sucesso de um processo de reorientação curricular. Ficando ainda mais difícil porque lidamos com professores que, no seu cotidiano, reproduzem um trabalho fragmentado, disciplinar, baseados nas concepções mecanicistas e positivistas do conhecimento, cujos desdobramentos pedagógicos são o repasse de conteúdos estruturados em um sistema de ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável, através de uma avaliação tradicional.

Ficávamos sempre na expectativa de que os docentes que participaram daqueles momentos de discussões e reflexões nos encontros pedagógicos realizados, cujo escopo era a reformulação curricular, pelo menos se sensibilizassem e despertassem para a consciência de que deveriam adotar mudanças no nível de ação na sua prática pedagógica; pelo menos era a contribuição que esperávamos com aquelas discussões e reflexões sobre as concepções de currículo e de educação, que os professores adquirissem compreensões mais abrangentes do fenômeno educativo.

Considerando que a reforma da Educação Profissional, iniciada com a Lei 9.394/96 – capítulo III – regulamentada pelo Decreto nº 2208/97, que foi revogado pelo

Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, que propôs que a referida Educação Profissional seja desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada dos trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Procurando atender as necessidades da sociedade e a legislação, o CEFETCE, atualiza por meio de reformulações, a sua proposta pedagógica, redefinindo a sua área de atuação e reconfigurando o currículo a ser adotado nos diversos níveis de ensino.

No Encontro Pedagógico, realizado em março de 2005, foi realizada uma discussão com toda a comunidade do CEFETCE a respeito da possibilidade da volta do Ensino Médio Integrado com a promulgação do citado Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que propõe a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos na perspectiva de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.

No mesmo Encontro, percebeu-se que a maioria dos docentes estava a favor do retorno dos referidos cursos integrados. Para isso, os professores, coordenadores de curso e gestores adiantaram que havia necessidade de se fazer um estudo criterioso sobre as reais condições da implantação. No mesmo Encontro foi criado um grupo de estudo para discutir sobre este tipo de ensino, tendo em vista a possível oferta de alguns desses cursos, em 2006.

De antemão, existiu, na época, a preocupação de que a formação integral não se restringisse a uma questão de modelo curricular, mas de uma nova concepção pedagógica que conseguisse superar a dicotomia, formação geral e formação profissional voltada para os jovens e adultos trabalhadores.

Desse modo, enfatizamos que o “sucesso” da implantação do Proeja requer a compreensão de que este Programa se constitui como um campo epistemológico novo que integra o Ensino Médio, a Formação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, portanto, possui especificidades próprias que demandam um corpo teórico-metodológico com identidade própria.

Para isso, é necessária uma formação específica para os docentes, preparando-os para lidar com alunos, jovens e adultos trabalhadores, de níveis de idade e de conhecimento heterogêneos, sem esquecer que os jovens e adultos possuem inúmeras potencialidades para aprender e merecem ser estimulados a reconhecerem que têm essa capacidade. Desse modo, contribuirão para elevar a autoestima deles, principalmente se aproveitarem os conhecimentos prévios e as experiências de vida que eles trazem, fatores que, quando bem aproveitados, tendem a favorecer, de forma positiva, à construção da aprendizagem.

3.2 Currículo e concepções

Iniciamos este capítulo por uma reflexão sobre a origem e o papel do currículo na educação, evidenciando as principais influências implícitas nas diferentes concepções que fizeram e fazem parte do cenário da educação brasileira. Na instituição educacional, os processos de avaliação escolar deveriam iniciar pela avaliação do currículo, dos seus componentes, dos programas de ensino, do funcionamento técnico-administrativo e didático-pedagógico da escola, do nível de formação dos recursos humanos que ali atuam e da formação dos seus alunos.

É importante sinalizar que toda ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar está inserida no modelo de currículo adotado pela instituição. Ao longo dos anos, diversas concepções de currículo foram surgindo com o objetivo de promover a conservação do *status quo*, ou com o objetivo de apontar mudanças em seus diversos contextos.

Esse objetivo é determinado de acordo com a intencionalidade e os pressupostos epistemológicos que fundamentam cada currículo na orientação dos procedimentos da prática pedagógica, a partir do planejamento, da metodologia e da avaliação da aprendizagem. Para abordarmos a questão do currículo, é preciso voltar um pouco no tempo para se compreender as razões da sua influência e mudanças nos processos educacionais ao longo da sua história.

Nesse sentido, a concepção que se tem de currículo depende da filosofia educacional e dos valores ideológicos que se adota, o que é possível se afirmar que toda proposta curricular contém, de forma manifesta ou subjacente, uma concepção de homem que se quer formar, de sociedade que se quer construir (mundo) e de educação que se quer adotar.

Para se discutir a respeito dos diferentes significados de currículo, entende-se que, correspondem a diferentes concepções determinadas por diferentes respostas ao problema pedagógico, técnico e epistemológico. Desse modo, para se compreender este campo tão complexo, é necessário que se recorra, mesmo que de forma sucinta, como se deu o seu surgimento na história da educação.

Fazendo-se uma breve análise sobre o desenvolvimento do currículo em seus diferentes conceitos, percebe-se que ele vem assumindo, ao longo do tempo, características próprias que refletem pressupostos de valores diversos, concepções variadas de educação que indicam o seu comprometimento e a sua filiação com o modelo de sociedade vigente a cada época histórica.

Vasconcellos (2009), afirma que, cada um desses conceitos é, ainda, marcado por uma respectiva visão de mundo (reflexo do lugar social, político, histórico e geográfico do

sujeito que o enuncia) e por um posicionamento pedagógico. É por meio do currículo que se vai delinear a seleção, organização e transmissão dos conhecimentos, na sala de aula.

O mesmo autor afirma que, do ponto de vista etimológico, a origem da palavra currículo vem do latim *Curriculum*, carreira, curso percurso lugar onde se corre, campo (do verbo *currere*, do ato de correr, percurso feito na pista. Ipfling (1979, p. 82 *apud* VASCONCELLOS, 2009, p. 26), assinala que “[...] a partir dos séculos XVI/XVII, *curriculum* passa a ser adotado pelas instituições de ensino substituindo as designações medievais de *studium, ordo, ratio, formula e institutio*.”

Segundo Berticelli (2005), a palavra *curriculum* foi utilizada na língua inglesa, a partir de 1824, com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido, também, pela palavra *course*. E a partir do século XX a palavra *curriculum* migra para os Estados Unidos, no sentido de *curriculum vitae*. Passou a ter a pronúncia portuguesa no Brasil, em 1940.

Dentre os vários significados de currículo o que apresenta interesse pelas questões escolares tem uma visão técnica de concepção de escola e formação que teve origem na Idade Média quando se esboça a primeira grande forma de organização curricular que se estrutura, conforme Vasconcellos (2009), no trivium (três vias: Gramática, Retórica e Dialética, instrumentos básicos ou ciências da linguagem e do pensamento) e no quadrivium (quatro vias: Geometria, Aritmética, Astronomia e Música “ciências das coisas”) quando já se formalizava o planejamento do currículo contendo a organização da aprendizagem com finalidades definidas.

Para Silva (2002) foram estes *trivium e quadrivium* que deram origem ao currículo clássico humanista das chamadas “artes liberais” cujo objetivo era introduzir os estudantes no estudo das grandes obras literárias e artísticas da era clássica grega e latina bem como das respectivas línguas, cultuando os mais altos ideais do espírito humano.

Este tipo de currículo não foi bem aceito pelos modelos contemporâneos: o tecnocrático e o progressista. O tecnocrático ressalta o caráter abstrato desse currículo humanista voltado para o exercício mental e a suposta inutilidade dos conhecimentos e habilidades que ele cultivava. No entanto, o progressista que tinha como centro a criança, percebia o currículo humanista bem distante dos interesses infantis e dos jovens.

O mesmo Silva (2002), afirma que John Dewey liderava a vertente progressista tendo escrito, em 1902, a obra *The child and the curriculum*. Nesse livro mostrava a importância da inclusão das experiências e dos interesses das crianças e dos jovens. A sua

preocupação era com a construção da democracia e não com o funcionamento da economia que interessava aos adeptos do currículo tecnológico.

O currículo clássico ou humanista manteve-se nos estudos secundários de acesso restrito à classe dominante. Sobre esses estudos, Gentile (1925, p.35*apud*PONCE, 1989, p. 169-170), já afirmava que:

[...] os estudos secundários são, por sua própria natureza, aristocráticos, no sentido ótimo da palavra; estudos para poucos, para os melhores, porque preparam para uma formação desinteressada, a qual não podem corresponder senão aqueles poucos que estão destinados de fato, pela sua capacidade ou pela situação familiar, ao culto dos mais altos ideais humanos”.

Enfatiza-se que esses estudos preparavam para uma educação que, segundo Ponce (1989, p. 177), “[...] é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.” Nessa direção, acrescenta ainda, que o conceito de evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou que a classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias.

Esta é uma questão bem retratada na obra de Apple (2006) – Ideologia e Currículo quando ele estabelece a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas.

A concepção do currículo acadêmico na sua vertente tradicional é entendida como um curso a ser seguido com o seu conteúdo prescrito e determinado, sem considerar o contexto e as construções sociais, uma vez que o poder de definição da realidade está posto nas mãos daqueles que concebem e definem o que ensinar. Ou seja, desde muito tempo que se determina e ou se prescreve as exigências acadêmicas requeridas em um currículo, expressando uma forma de pensamento educacional.

Até o final do século XIX era esta concepção de currículo ou a proposta curricular que predominou na Europa, nas colônias americanas e no Brasil, correspondia a uma visão restrita associada à ideia de um rol, elenco de disciplinas e lista de conteúdos que o professor tinha que ministrar. Vasconcellos (2009) afirma que esta era uma compreensão que revelava a dicotomia entre quem decide e quem executa.

Essa separação entre os que concebem e os que executam ocorre quando o professor assume um modelo educativo que lhe foi imposto, do qual não participou da sua concepção, nem da sua elaboração, tornando-se, muitas vezes, um mediador desse modelo que poderá delegar à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades sociais.

Sobre a concepção do currículo clássico humanista, denominada também de racionalista acadêmica, cujo objetivo básico consistia em integrar o aluno na tradição da cultura ocidental, orientando sua organização para o conjunto de disciplinas clássicas consideradas como um conjunto de verdades inquestionáveis, visava oferecer conceitos e critérios para o desenvolvimento da função intelectual do aluno. Este currículo, conforme Silva (2002) só pôde sobreviver no contexto da escola secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escola secundária sentenciou o fim do currículo humanista clássico.

Adotava-se, nessa concepção, a transmissão/aquisição de conhecimento partindo do pressuposto de que o conhecimento era visto como algo acabado e estático, negando, por sua vez, o caráter dialético pelo qual o conhecimento traz em si a sua própria negação, cuja superação gera o conhecimento novo. A perspectiva dialética poderia ampliar os limites desse conhecimento, porque consegue localizar e trabalhar os elementos contraditórios e opostos que existem na realidade.

A mudança desse enfoque de concepção curricular começou a se delinear no final do século XIX e início do século XX, quando inúmeros acontecimentos de ordem política, econômica, científica e sociocultural, dentre estes o desenvolvimento do capitalismo nas novas formas da produção industrial, nas novas formas de controle social, do papel da ciência e da técnica, além das lutas da classe operária oriunda da grande massa que surgiu dos movimentos migratórios, exigindo a ampliação da escolarização secundária, que era o foco do currículo clássico humanista, entre outros fatores, começaram a modificar a ordem mundial, influenciando na organização do trabalho, na educação, e, por sua vez, na constituição do campo curricular, determinando-os como aspectos centrais.

Reconheceu-se que a educação pode desempenhar um papel central no acompanhamento das mudanças econômicas e políticas que se está vivenciando em seus vários aspectos, dentre os quais se destacam as mudanças que ocorrem no âmbito produtivo, quando se inicia o deslocamento de mão de obra manual para as atividades que envolvem o manejo de informações e códigos e a gradativa substituição do modelo taylorista da divisão do trabalho pela integração de tarefas antes segmentadas, demandando uma atenção maior à educação e à definição dos seus currículos.

Nesse contexto, surgiram as primeiras sistematizações do currículo como campo de estudos no início do século XX, nos EUA, na obra *O Currículo*, em 1918, de John Franklin Bobbitt– estudioso do currículo, em uma vertente visivelmente conservadora. Para ele, o currículo consiste na especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a

obtenção de resultados que possam ser mensurados. Ou seja, o currículo é apenas uma questão técnica, científica, de organização, planejamento, execução e avaliação.

Nesse sentido, propõe que a escola funcione da mesma forma que qualquer empresa, instituindo-se até o estabelecimento de padrões que poderão contribuir para um processo de moldagem, propiciado pelo trabalho pedagógico, realizado com o foco na organização racional dos meios que, segundo Saviani (2008, p. 25) “[...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como farão.”

O currículo passa a ter novas conceituações a partir desse período quando, nos Estados Unidos, a industrialização se expande exigindo uma grande preparação de mão de obra para atender a demanda da época, quando passa a ocorrer a expropriação do saber artesanal produzido em escala familiar pela produção em escala industrial, significando que o que antes era produzido em escala familiar, caracterizando o “saber fazer”, passa a ser produzido em escala industrial como “poder fazer” industrial, diante das novas determinações do projeto civilizador do capital na tentativa de solucionar as crises que a nova realidade vinha proporcionando.

Além da expansão da indústria, ocorreram várias transformações ancoradas numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho com o objetivo de racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho em face das demandas do sistema produtivo, porque centenas de milhares de pessoas se deslocam de lugares em lugares em busca de emprego, seguindo o movimento de realocação das indústrias. Eram pessoas oriundas da zona rural e ainda imigrantes da Europa que se dirigiam para os Estados Unidos.

Com a passagem do artesanato à indústria foram estabelecidas novas exigências quanto à qualificação da força de trabalho, repercutindo na instituição escola, sobretudo nas concepções curriculares que passariam a visar à satisfação das necessidades do processo produtivo. Para Neves (2000) essa escola passa a ser um espaço de sistematização do conhecimento requerido pela civilização urbano-industrial e científico-tecnológica, responsabilizando-se pela conformação do conjunto da força de trabalho, processo que se estende por todos os níveis de ensino (da educação infantil à pós-graduação, do ensino regular à formação profissional).

Assim sendo, devemos refletir sobre essa capacidade que o capitalismo tem de se expandir e gerar uma série de elementos para recompor a sua força, manter sua reprodução e sua perpetuação; de desejar que a riqueza e a renda se concentrem nas mãos de poucos. É necessário se reconhecer o papel importante da educação, particularmente da concepção e desenvolvimento do currículo que procura acompanhar as mudanças econômicas e políticas

que vêm ocorrendo nos seus vários aspectos, no âmbito do setor produtivo, desde quando houve a cisão entre concepção e execução quando se introduz os princípios da parcelarização e da especialização do processo de fabricação fabril.

Segundo Katz, Braga e Coggiola (1995), a partir dessa cisão de uma atividade, quando esta passou a ser concebida por um indivíduo e materializada por outro, iniciou-se o processo de exploração que se baseou na ruptura interior do processo de trabalho, o que permitiu a certos indivíduos planejar, organizar e usufruir da tarefa executada por outros.

Na escola, a divisão do trabalho por meio dessa cisão entre concepção e execução também foi introduzida quando se separou concepção/planejamento do ato de execução, quando se procurou adotar o modelo fabril que estava a serviço da lógica das relações capitalistas.

Para Silva (2002), a orientação de Bobbitt consistia em fazer com que a escola funcionasse como uma empresa comercial e industrial, chegando a inserir na sua proposta educacional os princípios da administração científica de Taylor. Este modelo consolidou-se no livro de Ralph Tyler, publicado em 1949 e que influenciou diversos países dentre estes, o Brasil.

Pacheco (2009) assinala que esta proposta curricular se funda nos pressupostos teóricos de Frederick Taylor (1911) e na mercantilização do conhecimento. Dessa forma, a escola passa a funcionar segundo princípios e práticas da lógica de mercado.

Visualizo, portanto, a ideia de que a proposta de formação educacional contida nos currículos com estes pressupostos tinha como objetivo preparar mão de obra para se ajustar a apenas entender e consumir subordinadamente a ciência e a técnica embutida nos processos de trabalho, recrudescendo o dualismo educacional explícito entre educação das massas e educação das elites, uma vez que não desenvolve a capacidade crítica para discernir a serviço de que ou de quem esta tecnologia e a ciência está, e para definir o tipo de tecnologia desejável para atender as necessidades humanas; e que, como cidadão trabalhador, ele possa pensar e intervir autonomamente nesse processo.

Assim sendo, foi este foco que orientou o desenvolvimento da educação e deu origem a vários questionamentos sobre as matrizes teóricas dos estudos de currículo e seus pressupostos, desde quando surgiu até as últimas décadas do século XX.

Segundo Apple (2006, p. 108),

Os primeiros membros mais importantes da área de currículo – Franklin Bobbitt, W.W.Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden – definiram que relação deveria existir entre a construção do currículo e o

controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área ainda hoje. [...] a questão fundamentalmente social e econômica a preocupar esses teóricos que formaram a área era a da industrialização e de sua concomitante divisão do trabalho.

Bobbitt e Charters utilizaram as ideias do movimento da Administração Científica na concepção de currículo e defenderam que esse currículo fosse diferenciado, em seus objetivos, para as pessoas que tivessem maior potencial de inteligência para serem líderes ou dirigentes de um país ou, ainda, um trabalhador “especializado” ou “habilitado” requerido pela sociedade industrializada, e para a grande massa da população, uma formação com conhecimento limitado a uma formação baseada em treinamento em uma tarefa restrita em uma determinada empresa.

O treinamento pode se limitar apenas a compreender parte do processo que está executando em determinada operação, sem possibilitar ao trabalhador o conhecimento desse mesmo processo como um todo, passando a compreendê-lo desde a origem da matéria prima necessária à operação até o destino do produto final. Para se chegar ao estágio de uma produção mais elaborada, demandaria um conhecimento mais profundo sobre as relações sociais que perpassam todo o processo, conseguindo deter o saber e não simplesmente conhecer como fazer.

Martins (2000, p.21) complementa afirmando:

[...] quem sabe coordena as ações do complexo sistema de operações na produção de mercadorias, enquanto quem faz somente se limita a executar tarefas práticas predeterminadas. Aquele que não sabe e é treinado para isso, somente fazer sem saber. Quem sabe passa a controlar e tomar posse dos frutos do trabalho coletivo e assim coordena-o de acordo com seus interesses particulares como grupo social, tornando-se uma classe dominante na totalidade.

Essa separação marcante entre o saber e o fazer está presente na história da educação, reforçando as cisões sociais e políticas. A estrutura escolar e seu sistema de ensino, bem como o seu currículo estão orientados no sentido de contribuir para consolidar estas cisões, ou poderão se contrapor a esta visão, buscando determinar-lhe outro fim que não o de manter o *status quo* vigente que é o da sociedade de classes.

Diz-se isso porque, segundo Silva (2002), as escolas voltadas para os trabalhadores propiciam situações em que os estudantes aprendem e vivenciam a subordinação por meio das relações sociais e pedagógicas. Para esses trabalhadores exigia-se um mínimo de instrução porque a sua função no trabalho não requeria preparo escolar, visando-se apenas uma preparação funcional para o mercado de trabalho. Enquanto que, para os filhos da classe dominante era oferecido o ensino secundário que os instrumentalizasse

para se perpetuarem como elite dirigente, um ensino pautado por uma sólida cultura geral, incluindo-se os princípios científicos e tecnológicos e da formação humanística.

Ressaltamos que como profissional da educação vimos atuando no campo da docência e da coordenação pedagógica desde as últimas décadas do século anterior; percebemos após a participação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, ainda na década de 1990, qual era a importância do papel do currículo nas funções da escola como instância formadora. Ou seja, antes, atuávamos muitas vezes, sem consciência daquilo que nos adverte Apple (2006, p. 85), “[...] devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social.”

Esse direcionamento nos leva a tomar como pressuposto básico nas análises das concepções curriculares, o que Silva (2002, p. 33) coloca “[...] a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.”

O desenvolvimento da proposta curricular deve ser encarado como um desafio no qual se procure superar a visão de um modelo conservador e tecnicista. Segundo Silva (1995, p. 13), “[...] romper com este modelo abstrato, teórico, neutro, reprodutivo e construir um currículo identificado com a realidade, resgatando a cultura de que os alunos são portadores, acaba por se inscrever como uma tarefa de resistência à reprodução.”

Percebemos que falta a muitos educadores uma formação mais consistente, que lhes garanta melhor compreensão sobre as matrizes epistêmicas presentes na sua concepção de currículo, bem como na ação pedagógica que desenvolve na sua prática docente. Com o conhecimento sobre essas principais matrizes subjacentes nas teorias que fundamentam a sua ação docente, poderá passar a compreender que o currículo deixa de ser visto como uma atividade meramente técnica, passando a desempenhar um papel importante na manutenção do *status quo*, favorecendo aos filhos da classe dominante.

Nesse sentido, o educador deve ter a clareza de que o ensino básico e humanista na sua essência está pensado para instrumentalizar essa mesma classe para que se perpetue como elite dirigente e, enquanto para os filhos dos trabalhadores, fica disponibilizado apenas o ensino profissionalizante que lhes é reservado pela ordem vigente, para que assumam um posto de trabalho como meros executores das estruturas econômicas e políticas da sociedade e na sua cultura de reprodução social.

De acordo com Silva (2002), Apple vê que o campo da educação e do currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, enfim, às relações de poder e que o currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de

conhecimentos. A seleção de conhecimento reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes e as suas teorias estão situadas num campo epistemológico no qual a educação passa a ser encarada sob o aspecto da racionalidade técnica e a exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico.

É importante ressaltar que, ao se pensar em uma proposta curricular, não devemos perder de vista as questões de poder e da política inerentes a esse campo, podendo-se optar pela indicação da necessidade de se preservar os ideais de uma sociedade mais justa.

Para isso, Brandão (2002) assinala que a escola e o currículo deveriam passar a ser analisados como uma arena político-cultural, em que experiências e subjetividades são produzidas, podendo resultar em um poderoso instrumento a favor da transformação das condições de dominação ocorrida nos espaços produtivos do mundo vivido, indicando, dessa forma, possibilidades para a inserção da cultura popular no processo de formação educacional como um saber válido e autônomo, reflexivo, crítico e que fundamente um currículo na perspectiva de emancipação.

Esse saber faz parte das relações cotidianas presentes no trabalho, na formação educacional, enfim na vida social e poderá ser incorporado ao currículo real, sendo assumido como legítimo e útil, além de favorecer a uma aprendizagem significativa, embora se saiba que o poder e o saber constituintes do currículo oficial interagem para desvalorizá-lo.

Diante disso, devemos refletir sobre os conteúdos que constam das propostas curriculares determinados pelos órgãos educacionais, pois eles são recortes de representações culturais e de conhecimentos que são selecionados intencionalmente por alguém ou por um grupo de pessoas adeptas ao pensamento de que, assim como existe uma distribuição de capital cultural na sociedade, deve haver também uma distribuição social do conhecimento nas salas de aula, com a seguinte visão: diferentes tipos de alunos recebem diferentes tipos de conhecimento.

Apple (2006) reforça sobre a importância de se saber o tipo de currículo que se utiliza, porque:

É somente entendendo esta estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas pela interação diária de agentes do senso comum quando realizam suas práticas normais. Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula. As definições sociais sobre o conhecimento escolar definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula. (APPLE, 2006, p. 89).

Essas definições sociais do conhecimento escolar refletem um discurso sobre o conhecimento que funcionam como um instrumento estratégico de dominação discursiva. Santomé (1995), ao analisar os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e quanto aquilo que é priorizado nas propostas curriculares, percebe a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

Daí considerarmos importante realizar uma análise sobre as concepções de currículo ao longo do século XX, que são vistas pela óptica da classe burguesa e, por isso, estruturada sobre as necessidades do capital, devendo, para isso, adequar-se às exigências do mercado cada vez mais oscilante e restritivo.

Porém, as condições de implementação desses modelos variam de um país para outro, mas eles têm em comum alguns importantes elementos de concepção. Eles têm como foco uma minoria da população escolar. Nestes modelos o currículo tem a sua importância para as questões da desigualdade educacional e ainda para legitimar a distribuição do poder econômico e cultural da classe dominante por meio do conhecimento.

Apple (2006) em sua obra *Ideologia e Currículo* analisa a tentativa de se criar um falso consenso cultural e político, mostrando o importante papel da ideologia na concepção dos currículos, especialmente, quando apela para a “cultura comum” na qual os alunos recebem, pela via da escola, os valores de determinado grupo, em geral os do grupo dominante, que não diz respeito a uma cultura comum a todos. Para o mesmo autor, o sistema educacional ajuda principalmente a reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e sociais existentes, parecendo atuar como poderoso agente na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade desigual.

Vê-se que a produção do pensamento da educação, **ao longo do tempo**, está impregnada, em cada momento histórico, das ideias predominantes na época. No caso de cada um desses momentos históricos tinha-se em vista apresentar as suas vantagens em relação às ideias que vinham predominando na constituição do currículo, fazendo um contraponto ao currículo tradicional, no qual as experiências educativas eram descontextualizadas além de se preceituar a passividade do aluno no processo de ensino-aprendizagem; o currículo cumpria um papel social e político específico de reproduzir a realidade social bem como o de manter e perpetuar a discriminação social e a dominação.

Foi a partir da década de trinta do século próximo passado, que começou a chegar da Europa e dos EEUU até nós um conjunto de ideias que preconizava a renovação de métodos e processos de ensino, ainda sob a dominação da doutrina jesuítica. Esta renovação

passou a se denominar de “Escola Nova”, que tinha como pressupostos teóricos metodológicos: a psicologia infantil o respeito ao desenvolvimento das características da personalidade de cada uma em suas variadas fases de desenvolvimento, colocando o interesse como elemento central da aprendizagem.

Alvite (1987) ressaltou a influência de Dewey desde as primeiras décadas do século XX, até depois da II Guerra Mundial, quando a sociedade de consumo foi instituída. Ele contribuiu para que se passasse a ver o trabalho escolar desenvolvido no currículo, com o caráter vivo, pois é realizado em contato com o meio imediato. No campo curricular, Dewey orienta uma fundamentação baseada na organização psicológica voltada para as experiências das crianças sem, contudo, deixar de valorizar a importância do domínio do conhecimento sistematizado, o que não foi considerado pelos seus críticos.

Dewey defendia também que se voltasse a atenção para uma escola que se preocupasse em formar para a democracia e não tanto para a economia, preparando, apenas, para o mercado, e que o currículo considerasse os interesses e as experiências vivenciadas pelos alunos, assegurando os princípios democráticos.

Para Silva (2002, p. 23): “A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.” Foi a partir de 1920 que o mesmo Bobbitt deu início ao movimento de reformulação curricular, adotando a padronização e predeterminação do produto, que inclui conteúdos e métodos.

Ou seja, é um currículo que separa os meios dos fins, significando que o pre-estabelecimento dos conteúdos do “que” ensinar, independente do “como” ensinar. Quanto à padronização, os currículos são definidos independentemente das realidades e dos projetos institucionais para facilitar o sistema de controle pelos órgãos governamentais. Entra em cena a teoria behaviorista que auxiliava nas especificações de como o aluno pode ser observado em seu comportamento.

Silva (2002, p.9) assevera que “[...] o controle do comportamento passa a ser procedimento curricular por intermédio dos objetivos educacionais.” Esta foi uma forma do currículo ser utilizado como uma via de dominação cultural e ideológica, porque os conhecimentos selecionados contribuíam para assegurar a reprodução social.

O currículo nessa vertente tem suas bases epistemológicas fundadas em Bobbitt (1918), Chartes (1923), Ralph Tyler (1950) Popham (1969) e Mager (1979). Silva (1995) ressalta que, a lógica da necessidade da eficiência perpassa o discurso político da integração e do consenso e as relações entre educação e sociedade são consideradas neutras. As questões da ideologia, dos valores, são ignoradas, priorizando-se o metodológico e institucional. A

mesma vertente tem como pressuposto a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento como prioridade que converge para um “currículo produto”.

Na escola brasileira, o currículo nas últimas três décadas vem sendo objeto de pesquisa, estudo e reflexões cujos resultados vêm contribuindo para desvelar em seus vários aspectos político, econômico ou cultural, as determinações históricas e sociais dessa escola. Nesse sentido, não se deve perder de vista as questões de ideologia e de poder, além dos aspectos citados. Para Apple (2006, p. 53) “[...] funcionalmente, a ideologia foi avaliada pela via do desenvolvimento curricular historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade.”

A instituição escolar tem funcionado como mecanismo de distribuição cultural pela via do desenvolvimento curricular que exerce o controle do conhecimento ao mesmo tempo em que inculca a ideologia dominante, seja de uma forma mais direta a partir das matérias que, segundo Silva (2002, p. 31), “propiciam a mediação de crenças explícitas dos textos dos livros didáticos adotados, além de se orientar por políticas educacionais que regulam o ensino de natureza propedêutica e profissional e as reformas da educação profissional brasileira que refletem os valores de quem tem o poder econômico e cultural.

Para Gómez (2007) o pensamento pedagógico voltado para o campo do currículo é muito heterogêneo. No Brasil, este campo deriva dos estudos oriundos dos Estados Unidos, o que nos remete a fazer uma reflexão sobre esta questão. Sabemos, pois, que ao longo da história da educação brasileira tem-se percebido, que de forma constante, vem ocorrendo a transferência de modelos de outros países na expectativa de se resolver os problemas existentes. Nessa situação, vale lembrar que é necessário se reconsiderar os seus aspectos instrumentais, sociais, econômicos, políticos e culturais, em face do contexto vivenciado quanto a esses aspectos, pois a adequação de apenas um deles inviabiliza ou distorce sua possibilidade de assimilação.

Para Anastasiou e Alves (2006, p. 50)

A organização do currículo em grade reflete o modelo da racionalidade científica, que fragmentou a ciência na busca de respostas a questões cada vez mais específicas, constituindo a especialização. Esta, por si mesma, nem sempre dá conta da compreensão e vários fatos ou problemas.

É uma visão de currículo que foi por muitos anos predominante na realidade brasileira e bastante reforçada na prática dos Conselhos de Educação induzindo as instituições educacionais a apresentarem grades curriculares como se estas fossem propostas educativas.

Um currículo-grade revela-se limitado, induzindo a um ensino e prática pedagógica fragmentados, desvinculados da realidade e enfatizador da neutralidade da educação.

Esta visão tradicional de currículo esteve sempre associada à ideia de um rol ou conjunto de disciplina ou à formulação e organização de uma lista de conteúdos a serem ministrados, com a descrição dos procedimentos metodológicos e de avaliação da aprendizagem. Nessa visão, havia a preocupação de que os conteúdos de uma disciplina não invadissem o campo da outra, daí o cultivo da departamentalização, da fragmentação e da descontextualização, reforçando o currículo-grade.

Foi um modelo que teve um papel orientador de ação educativa para os elementos essenciais da cultura e para a aquisição de habilidades intelectuais, como a memorização e a erudição. Para esta proposta educar significava cultivar a mente. A postura pedagógica induz o aluno a ser passivo-receptor de conhecimentos prontos.

Ainda hoje estão presentes na educação brasileira (escolas, universidades, alguns dos elementos próprios dessa proposta curricular): preocupação excessiva com o repasse dos conteúdos que são trabalhados de forma departamentalizada, fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza o currículo grade; submissão cultural do professor ao livro didático independente das ideologias que estejam subjacentes em seus textos. Vale enfatizar o papel da indústria cultural na veiculação de certas ideologias de culturas hegemônicas; distanciamento do processo de ensino e a realidade e o contexto do aluno que é considerado como objeto do currículo e não como sujeito deste.

Sobre esta submissão cultural do professor ao livro didático, além do distanciamento do processo de ensino às realidades e contextos dos alunos, Silva (2002, p. 37) afirma que: “do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, mediação e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência”. Para essa mesma perspectiva as citadas categorias deveriam ser questionadas para se chegar à essência da educação e do currículo. Para isso, afasta-se dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual, para centrar no concreto e no histórico do mundo vivido.

Na visão de Moreira (1995) é importante sabermos que, no plano curricular não houve a pura e simples transferência dos estudos curriculares americanos; pelo contrário, sempre estiveram presentes as formas de resistência na assimilação das ideias e teorias de forma filtradas, transformadas e até rejeitadas por professores e especialistas na demarcação de novos espaços limites e orientações no campo do currículo. Havendo resistência, obviamente ocorriam alterações, modificações, adaptações, enfim, todo um processo de

negação e criação que impedia que o modelo curricular americano circulasse tão livremente em território brasileiro. Para Moreira, é melhor se falar em influência em vez de transferência na constituição curricular.

O mesmo autor argumenta que:

A literatura pedagógica a partir da década de trinta refletia as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus, buscando superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçavam-se para tornar o quase inexistente sistema educacional, consistente no novo contexto. (MOREIRA, 1995, p. 81).

John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, ilustrou bem o surgimento da evolução destas novas ideias pedagógicas, chamando a atenção para a mudança do foco da atividade escolar, que passava a ser a criança com os seus interesses e não mais a ação do educador. Ele e Kilpatrick, além de outros, exerceram influência no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas ideias escolanovistas dominantes no Brasil no período de 1945 a 1960.

Alvite (1987, p. 43) acrescenta que “[...] as ideias de Dewey foram absorvidas e defendidas de forma acrítica pela maioria dos educadores, espalhando-se por muitas escolas e impedindo que se estabelecessem as devidas vinculações entre o ato educativo e o sistema social global.” Para as escolas brasileiras, estas novas ideias apontavam a solução dos problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, sem levar em consideração a realidade brasileira em seus aspectos político, econômico e social. Veiga (1992, p. 50) ressalta que “O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica.” O currículo, nessa perspectiva considera o ensino como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os seus conteúdos são problemas e que as etapas para a sua resolução são os mesmos dos processos de pesquisa.

Esta visão de currículo sugere um controle técnico e Moreira (1995, p.60) assinala “[...] o que Domingues menciona como característica básica do paradigma técnico-linear é a ênfase em objetivos, estratégias, controle e avaliação.” Nessa perspectiva, o currículo é considerado como algo inteiramente técnico e neutro. O Brasil assumiu a concepção técnico-linear tendo sido muito difundida por volta da década de 1970 quando o país vivia sob a égide do projeto do Estado autoritário com a política desenvolvimentista.

Esse projeto do Estado autoritário, inaugurado no Brasil em 1964, de acordo com Romanelli (1987, p. 196) *apud* Veiga (1992, p. 56) organizou:

O sistema educacional em dois momentos: o primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política de recuperação econômica; constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação culminando com a crise do próprio sistema educacional [...] O segundo momento é caracterizado pela adoção de medidas práticas para enfrentar a crise e para adequar e integrar o planejamento da educação ao Plano Nacional de Desenvolvimento.

Nessa mesma década, a política desenvolvimentista adotada pelo Estado autoritário traçou as diretrizes do seu Projeto Educacional com base nos pressupostos da teoria do “Capital Humano”. Surge o discurso da pedagogia do saber-fazer com racionalidade e eficiência, de caráter programático, passando a predominar nos currículos, endereçados ao tipo de homem que o modelo econômico implantado exigia, e que tentou se concretizar na Reforma de Ensino de 1^o e 2^o Graus, Lei nº 5.692, de 11.08.71.

Fundamentado pela teoria do Capital Humano, o currículo deveria prescrever uma formação que deveria estar a serviço da aceleração do desenvolvimento econômico, da expansão do emprego, da formação social, da melhoria do nível de renda e da mobilidade social dos indivíduos.

O conceito de Capital Humano surgiu dos estudos de Theodoro Schultz, no início da década de 1960 e, segundo ele, a educação é funcional e decisiva no desenvolvimento econômico do País. No Brasil, a partir de 1968, “O binômio educação/desenvolvimento passa a ser o cerne das preocupações daqueles que estão no comando do aparelho do Estado.” (FRANCO, 1984, p. 142).

Nesse sentido, a tônica do currículo, no que se refere ao ensino de 2^o grau, se voltou para a profissionalização indiscriminada, visando controlar a demanda por ensino superior e a qualificação neste nível médio, contribuindo para a desarticulação da escola pública de 2^o grau. No Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 15) consta que:

[...] de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2^o grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior.

Sobre a mencionada redução dos conteúdos da formação geral contida no currículo, norteados pelos pressupostos da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), sabe-se que resultou em consequências nefastas para o trabalhador brasileiro que buscava o ensino público, porque

este ensino não lhe fornecia os elementos básicos de uma formação geral ou propedêutica, nem o preparava para assumir um emprego no mundo do trabalho.

A concepção de currículo adotada na década de 1970 se orientava pela vertente tecnicista, de base conservadora e liberal que resistiam às mudanças que pudessem ser propostas. Nesta época, as escolas adotavam os Guias Curriculares com os conteúdos determinados para os níveis escolares. No início da citada década, a afirmação da vertente tecnicista coincide com a promulgação da Lei nº 5692/71 que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus, valorizando o ensino técnico-profissional, dando-se ênfase aos métodos e técnicas de ensino.

Desse modo, a fundamentação teórica de natureza tecnicista baseada em Bloom e na sua taxionomia de objetivos educacionais, estavam presentes no planejamento da instituição e da escola. Essa fundamentação teórica demandava muito estudo para ser compreendida, para isso eram promovidas capacitações diversas pelos órgãos técnicos para, segundo Silva (1995), suprir as lacunas metodológicas da nova base da proposta curricular.

Os Guias Curriculares, que as escolas deveriam adotar, eram elaborados por técnicos especializados e, por meio de diferentes instâncias administrativa e pedagógicas, chegavam até o professor, que deveria operacionalizá-las. Nesse caso, o professor não tinha a possibilidade de participar da concepção da proposta curricular, mas apenas executá-la. O seu trabalho ficava limitado e impedia o resgate da cultura de que o aluno é portador. Entra nesse cenário o papel do supervisor para atuar na fiscalização do trabalho docente, avaliando em que medida os guias curriculares estavam sendo desenvolvidos, reforçando mecanismos de controle para manter a educação controlada.

A partir de 1964, com o golpe militar e as transformações no panorama político, econômico, ideológico e educacional, e por meio de diversos acordos assinados com os Estados Unidos que visavam à modernização e racionalização do país, ocorreram o aumento e, ao mesmo tempo, a dispersão das discussões sobre o currículo.

Para Moreira (1995) a tendência tecnicista prevaleceu desenvolvendo-se em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e dissolvendo não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas que, para o contexto da época, eram incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a ser a eficiência do processo pedagógico indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

Entendemos que essa retrospectiva sobre o processo histórico das concepções de currículo presentes na educação brasileira demonstra que ao longo do tempo essas concepções

vêm sendo modificadas, deixando de ser compreendidas apenas como uma área técnica, neutra, científica e desinteressada e com o surgimento das teorias críticas de currículo evidencia-se que toda e qualquer teoria desse campo está implicada em relações de poder e ideologias.

Nesse sentido, parto da experiência de ensino, já anteriormente anunciada, ressaltando alguns fatos que marcaram a trajetória acadêmica e profissional convivendo com as diversas concepções curriculares predominantes na época, ressaltando que, quando assumi a docência na escola, por muitos anos não despertamos para a preocupação de saber qual conhecimento deveria ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros deveriam ser trabalhados, de acordo com os conceitos que enfatizavam.

Mesmo atuando também em Coordenação Pedagógica nunca no nosso cotidiano escolar parávamos para refletir sobre o tipo de currículo a ser adotado, o tipo de sociedade que se desejava construir e o tipo de homem que se desejaria formar. Ao organizar um planejamento de natureza bimestral, semestral ou anual pensávamos apenas na distribuição de conteúdos no tempo previsto, na metodologia e nos instrumentos de avaliação, se configurava como parte de um currículo de natureza tecnicista fundamentado pelos pressupostos da previsibilidade e da predeterminação, correspondendo ao que Silva (1995, p. 9) afirma: “A padronização, a diversificação, a fragmentação no currículo na perspectiva da ideologia da eficiência social têm uma razão de ser – a estratificação e a seletividade social.” Essa diversificação é pensada para atender os diversos postos de trabalho requeridos pelo setor produtivo.

Desse modo, o currículo era fundado em uma perspectiva sistêmica de planejamento do processo ensino-aprendizagem, preocupando-se com as estratégias e materiais de ensino, dando ênfase à produtividade. A redefinição do processo político e do modelo econômico criou, em princípio, condições para o agravamento da crise no setor educacional. O modelo político-econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que tinha por finalidade promover o crescimento socioeconômico do país.

Quando havia discussão coletiva tratava sobre os conteúdos que seriam pré-requisitos ou fundamentos para a compreensão daquele que o sucederia no bimestre posterior ou no próximo ano. Argumentávamos que, se o aluno não tivesse acesso a determinado conteúdo não conseguiria entender o seguinte. Hoje sei que adotávamos o modelo de currículo da racionalidade técnica que preconizava os critérios de eficiência e racionalidade burocrática sem considerar o caráter histórico e político do conhecimento selecionado e

distribuído pelo currículo, o qual contribuía para reforçar a reprodução das desigualdades sociais.

Sobre essa reprodução das desigualdades sociais, destaca-se o que Haguette (2012) escreveu no jornal *O Povo* de Fortaleza-Ceará, publicado no dia 22 de abril de 2012, sobre “A desigualdade social e suas consequências para a sociedade” citando um trecho do livro *Justiça*, página 77, do autor Michael J. Sandel, professor de filosofia política da Universidade de Harvard, que afirma: “Mais de um terço da riqueza dos EUA está nas mãos de 1% dos americanos mais ricos, mais do que a riqueza dos 90% menos favorecidos junta.” O mesmo Haguette (2012) assinala que, este grande fosso existente entre ricos e pobres enfraquecerá a solidariedade que a cidadania democrática requer. Ele nos lembra que o Brasil se formou na casa grande e senzala e que cresce construindo mais desigualdades.

Nesta perspectiva, em 29 de novembro de 2013, na reportagem cujo título era BRASIL DESIGUAL: 10% MAIS RICOS TÊM 42% DA RIQUEZA, Akemi Nitahara (2013) repórter da Agência Brasil afirma que apesar da melhoria no índice de Gini, que mede a desigualdade na distribuição de renda dentro do país, os 40% mais pobres da população brasileira eram responsáveis por 13,3% da renda total do país, enquanto 10% mais ricos tinham 41,9% em 2012.

Sob o prisma dessa reprodução das desigualdades sociais ressalta-se que a opção de currículo do processo educacional desenvolvido pelas escolas poderá contribuir para reforçar a mencionada reprodução quando a formação destinada a uma minoria privilegiada difere totalmente daquela oferecida à maioria excluída, principalmente no quesito qualidade. É preciso que sejamos “vigilantes”.

É uma visão de concepção de currículo que é concebida como um mecanismo legitimador de práticas e valores de uma escola reprodutora de um determinado tipo de saber, considerado verdadeiro, direcionada por uma relação pedagógica que se constrói dentro de estruturas fechadas da instituição escolar. Nesse modelo de escola o professor é quase sempre aquele que exerce a sua prática pedagógica como uma ação baseada no ensinar e instruir cujo processo se dá de fora para dentro.

Portanto, na nossa trajetória profissional e acadêmica pudemos acompanhar as concepções curriculares na perspectiva tradicional, renovada e tecnicista já explicitadas, anteriormente, que preponderaram em seus diferentes contextos, sendo desenvolvidas sem a devida consciência da ideologia que inspirou a natureza do conhecimento, bem como da

própria prática desenvolvida na escola que contribuía para conservar e reproduzir a estrutura social vigente.

Segundo Mendez, (2002, p. 40), “Para se efetuar uma renovação, uma inovação, é tão necessário conhecer os obstáculos que devem ser vencidos, as dificuldades que devem ser superadas, quanto às forças, os princípios e as convicções com os quais cada um conta.” Lima (2005) chama atenção para esse fato, por meio do método ou projeto de Bachelard, citando entre outras características os obstáculos epistemológicos – representados por ideias, pensamentos e opiniões que impedem e bloqueiam a revelação do real e o surgimento de novas ideias.

Dessa forma, é importante conhecer os vínculos entre o currículo e a sociedade e saber como os professores, a escola e os demais elementos demandados para o desenvolvimento desse currículo tenderão a contribuir para reproduzir a cultura hegemônica e favorecer mais desigualdade para uns do que outros. E ainda, que essa postura muito presente no cotidiano escolar é assumida com passividade em vez de aproveitar espaços relativos de autonomia, que sempre existem, especialmente, na escola pública, e podem contribuir para reverter o quadro da dominação, pois, segundo os teóricos da teoria crítica, dentre estes (Adorno, Apple) a ação humana pode ter um papel ativo na transformação da sociedade.

3.2.1 O surgimento do currículo na perspectiva crítica: a partir da década de 1980

Os modelos curriculares, já apresentados anteriormente, que prevaleceram na educação brasileira preponderantes até a década de 1970, e ainda presentes em alguns aspectos na contemporaneidade, passaram por diversas denominações: currículo clássico humanista, tecnocrático, progressista de base psicológica, cada um deles com a teoria implícita de currículo que concebe o conhecimento como algo dado e acabado orientado por uma determinada visão de mundo.

Anastasiou e Alves (2006) acrescenta que uma organização curricular tanto pode estar privilegiando certa visão de ciência como apresentando outra. A visão de natureza cartesiana indica que o modelo racionalista está de tal forma entranhado nos processos de ensino que dificulta ações integrativas de saberes, bem como a ultrapassagem da fragmentação acadêmica e social.

E Severino (2009, p.136) reforça que: “Todos os currículos precisam contar com componentes, certamente de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social.” Nessa mesma direção Veiga (1992) mostra

a importância da Filosofia da Educação na perspectiva dialética porque esta não concebe um homem dado *a priori*, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem.

Em todo o mundo, a partir da década de 1970, constituiu-se um espaço para se discutir e disseminar as teorias críticas que surgiram voltadas para o questionamento sobre o papel da educação, sobretudo sobre as concepções curriculares em vigor, que traziam uma visão conservadora e tecnicista, como determinar o planejamento do ensino incluindo os seus componentes: os objetivos, conteúdos e avaliação *a priori* cabendo ao professor apenas executá-los.

Nesse sentido, materializa-se a separação entre currículo e ensino, constituindo-se como um modelo abstrato, teórico, neutro e reprodutivo, portanto bem distante da concepção crítica de currículo que vinha surgindo, influenciada, segundo Silva (1995), pelos estudos de Apple, Giroux, Faundez e Freire, que contestavam o mencionado modelo de currículo que vinha sendo adotado, por considerá-lo reprodutivista. Esses teóricos forneceram elementos valiosos para se instituir uma proposta de currículo comprometida com a criação e a produção da cultura e do conhecimento.

Gadotti (2006) assinala que os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*La Réproduction* – 1970), Claude Baudelot e Roger Establet (*L'école capitaliste em France* – 1971) e um dos maiores críticos, o filósofo francês Louis Althusser (*Os aparelhos ideológicos do Estado* – 1969), influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro da década de 1970. Esses pensadores demonstraram o quanto a educação reproduz a sociedade, por esta razão receberam a denominação de crítico-reprodutivista, tendo sido estes os autores que formularam as seguintes teorias (críticas) da educação: Althusser, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron, a teoria da escola enquanto violência simbólica; e Baudelot e Establet, a teoria da escola dualista.

Dentre os pensadores acima, ressaltamos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron que introduziram a teoria da Violência Simbólica a qual postula que a escola inculca valores e modos de pensamento dominante, e utiliza somente um código de transmissão cultural, o que os deixa dominados em desvantagem.

Essa transmissão ocorre não de forma clara e explícita, mas de forma ideológica, quando mostra que alguns, por incapacidade, não conseguiram vencer na corrida meritocrática da carreira escolar que é fundamentalmente justa e igualitária. Esta forma ideológica consiste em ocultar as reais relações de força que estão na base da imposição da definição de uma

cultura. Esta forma de exclusão é realizada com êxito pela escola quando discute os textos dos livros didáticos adotados, sem analisar criticamente a ideologia subjacente em cada um deles.

A teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, de Louis Althusser, considera a escola o lugar privilegiado para transmitir a ideologia para o processo de acumulação capitalista. Para ele, a escola transmite ideias, valores e formas de agir apropriadas de cada classe social. Segundo Silva (2002, p. 29), “O famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam.” Essa conexão entre educação e ideologia foi fundamental para o surgimento das teorias críticas da educação e do currículo com base na análise marxista da sociedade.

Em síntese, conclui-se que a ideia central das teorias da reprodução estabelece que a educação não equaliza e não distribui riqueza, ao contrário, a educação reafirma, conserva e dá continuidade às desigualdades sociais.

Saviani (2001, p.39) complementa afirmando que:

[...] tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina tendo alimentado, ao longo da década de 1970, uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes [...]

As teorias críticas da educação e do currículo propiciaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais; nesse sentido, desloca o foco da atividade técnica de como se elaborar o currículo adotado pelas teorias tradicionais para o questionamento sobre os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Os teóricos do currículo na dimensão crítica têm uma perspectiva histórica e relacional e questiona a quem pertence o conhecimento trabalhado em sala de aula e para qual grupo é determinado.

Silva (2002) adverte sobre a necessidade de se fazer a distinção entre as teorizações críticas mais gerais oriundas dos estudos dos críticos Althusser e Bourdieu e Passeron e as teorizações voltadas mais diretamente para as questões sobre o currículo, como a Nova Sociologia da Educação (NSE) ou o movimento da reconceptualização da teoria curricular, relacionando os marcos imprescindíveis tanto da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre o currículo.

Sobre as perspectivas críticas do currículo, Henry Giroux com as suas análises demonstrou que o currículo não é só um campo de produção da hegemonia, mas também um campo de produção da resistência. Segundo Leitinho (2000, p. 23) “Ao escrever a sua Teoria Crítica e Resistência em Educação, Giroux incorporou à sua teorização as análises de teóricos

da Escola de Frankfurt e de outros autores como Gramsci e Paulo Freire, indo além das teorias da Reprodução de Althusser, Bordieu e Passeron.”

Sabemos que adotar uma concepção curricular na perspectiva crítica não é fácil, pois exige um novo pensar sobre o tipo de sociedade que se quer construir, o tipo de homem que se quer formar, visualizando um trabalho significativo e transformador a partir da sala de aula, da escola e que se refletirá na sociedade que queremos construir.

Isso implica desenvolver um projeto no qual todos que façam parte dessa escola possam assumir um compromisso institucional com a nova abordagem curricular organizando-se como espaço de negação de dominação, e ao mesmo tempo, deixando de ser um instrumento de reprodução da estrutura social vigente. Anastasiou e Alves (2006, p. 49) acrescentam que: “A partir desses elementos, percebe-se que uma organização curricular tanto pode estar privilegiando determinada visão de ciência como apresentando outra [...]”. Donde se conclui que, segundo a perspectiva da teoria crítica, o currículo terá a função de contribuir para clarificar o papel sóciopolítico da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino, fazendo com que o professor adquira a consciência da importância de se desvelar as contradições que permeiam a dinâmica da sociedade.

Esta concepção de currículo não tornará secundária a dimensão histórico-cultural da formação humana, nem comportará uma racionalidade de tipo instrumental que procura sedimentar práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade, que ainda está tão presente na atualidade com muitos desses aspectos no contexto dos projetos pedagógicos elaborados e discutidos nas escolas.

Para a teoria crítica, segundo Pacheco (2005), currículo é uma construção que ocorre em diversos contextos. Segundo essa teoria, compreende-se a noção de desenvolvimento curricular que pressuponha o reconhecimento do protagonismo do professor atuando de forma colegiada, compartilhando experiências e incluindo a existência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Este currículo é um processo contínuo de decisão que ocorre em diferentes instâncias denominadas:

- a) **currículo oficial, formal ou prescrito** que é fundamentado pelos marcos e diretrizes nacionais, estaduais e municipais;
- b) **currículo real**, denominado também de **realizado, operacional, experienciado** (que é aquele que mostra como os alunos percebem e reagem ao que está sendo oferecido) e **manifesto** que acontece no cotidiano da sala de aula e da escola;

- c) **currículo percebido** que permite o observador ver quando está presente na sala de aula e/ ou na escola;
- d) **currículo oculto** que compreende a instituição escolar como um todo, envolvendo a sala de aula e os diversos tipos de relação que se estabelecem nestes espaços com o intuito de propiciar aos alunos o aprendizado com a experiência social e cultural da escola, conjugando crenças, comportamentos e atitudes veiculados no processo de socialização dos seus alunos.

Na perspectiva da teoria crítica, esses níveis ou instâncias coexistem, cabendo a cada docente se conscientizar de que existe no currículo uma intrincada teia que reúne ideologia, o poder e o conhecimento que vai repercutir na interação social da sala de aula, no momento em que se percebe as contradições e as tensões desveladas por meio das discussões e reflexões realizadas na condução de uma ação pedagógica crítica, participativa e democrática no ambiente da sala de aula.

3.2.2 O currículo do ensino médio integrado

O currículo integrado na visão epistemológica pretende romper com a separação entre concepções e processos, entre teoria e prática de forma integrada sem estar dissociada da realidade social e global, daí seu enfoque relacional no tratamento pedagógico dos estudos dos fenômenos, devendo ser histórico-culturalmente situado. Para isso, se deve rever a linearidade e a hierarquização na proposição de aquisição e produção do conhecimento.

No currículo integrado a escola é percebida como o espaço de confronto de saberes: o saber escolar, que representa o patrimônio cultural da humanidade, e os conhecimentos prévios que os alunos trazem da sua realidade. Cada aluno que tiver o seu saber valorizado e suas formas peculiares de se expressarem ganhará confiança em sua capacidade de aprender. Esta visão influenciará o currículo em ação, o planejamento, a seleção de conteúdos, as opções metodológicas e os critérios de avaliação e, ainda, a didática adotada pelos docentes que, se for pensada na perspectiva da interdisciplinaridade, poderá apresentar resultados bem positivos no currículo em ação.

É uma concepção de currículo que se desenvolve não como algo estanque, estático, pronto e acabado, mas como uma concepção que concebe o conhecimento na sua totalidade, e, ainda, aceite e respeite toda e qualquer posição fundamentada, porém sempre a analisando em sua provisoriedade, não esquecendo o que Silva (2002, p. 55) afirma “O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.”

Este currículo integrado pressupõe a integração das disciplinas de formação geral e formação especial, considerando, na sua estruturação, disciplinas técnicas, científicas, artísticas, filosóficas e histórico-sociais, bem como a linguagem matemática, a língua materna e outras diferentes línguas, a educação física e desportiva, propiciando uma formação que tem como meta a inter-relação de áreas diferentes do conhecimento. Contribui para o aluno romper com a ideia de conhecimento como produto segmentado em áreas estanques, podendo substituí-la pela ideia de conhecimento processual, exigindo constante diálogo entre diversos campos do conhecimento.

A formação obtida pela implementação desse currículo desenvolve uma sólida educação científica, tecnológica e humanística, com uma estreita articulação entre cultura geral e profissional, permitindo ao trabalhador obter formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, no contexto das quais o ato de pensar precede o de fazer. Ao inter-relacionar teoria e prática contribui para formar não apenas para o laboratório ou chão de fábrica, mas para o mundo do trabalho em seu sentido mais amplo.

É um currículo que contribui para efetivar a participação e inserção na sociedade do jovem trabalhador, para o atendimento a suas expectativas de conseguirem um trabalho ou de buscarem formas alternativas de se inserirem na economia, por meio do autoemprego, organização de microempresas ou mesmo de um trabalho informal.

Nessa perspectiva, o currículo integrado possibilita aos trabalhadores a capacidade de resolver problemas e aprender criativamente com mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas.

Desse modo, o currículo integrado pode assegurar uma formação profissional de qualidade para os trabalhadores brasileiros que segundo Frigotto (1997, p. 5) “[...] tem como pressuposto e propósito a superação do dualismo e da fragmentação, da dicotomia entre formação geral e específica, técnica, humanística e política”. Para isso, é necessário que seja centrado numa concepção de homem que contemple as dimensões humanas e técnicas, envolvendo o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Trata-se de uma formação que desenvolva a capacidade crítica do aluno para discernir a serviço de que ou de quem está a tecnologia, a ciência, tendo em vista a definição do tipo de tecnologia desejável para atender às necessidades humanas e que, como cidadão trabalhador, ele possa pensar e intervir autonomamente nesse processo.

Esse direcionamento nos leva a tomar como pressuposto básico para as análises o que Silva, (2002 p. 33) coloca quando explica que “A escola contribui para esse processo não

propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.” Nessa perspectiva, é importante que cada instituição educacional fique atenta, procurando observar no seu cotidiano como vem ocorrendo a vivência das suas relações sociais, lembrando que muitas vezes a escola reflete o que é preconizado pela ideologia dominante em vários aspectos, especialmente, com relação à cultura, enfatizando a de prestígio, deixando de lado a cultura popular.

Sabemos que não é fácil desenvolver um currículo integrado, por todas as limitações enfrentadas, desde a concepção pedagógica que é desafiadora, pois exige que os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais, nos quais os sujeitos se encontram, sejam vistos, discutidos e constituam parte integrante do desenvolvimento do currículo. Isso porque todo o conhecimento é uma construção que o sujeito faz a partir das interações entre o mundo físico e social de seu contexto.

Acrescentamos que este currículo deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho. Como destacou Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), trata-se de uma relação imediata e estruturada a partir da natureza ontocriativa do trabalho. Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, como nos mostra Kosik (1986), é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, desprovido dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, deve ter o objetivo de “Formar não apenas o cidadão produtivo, mas também o cidadão conhecedor de seus direitos e dos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais do trabalho, segundo Ciavatta” (2007, p.132).

A questão do Ensino Médio Integrado, portanto, não está desarticulada da luta política. O objetivo da formação integral dos educandos é, antes de tudo, romper com a

fragmentação que historicamente tem sido imposta aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. Para isso, é necessário “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura.” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Dentre as políticas educacionais em vigor, ressaltamos o Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências sobre a educação profissional cuja modalidade de ensino integrada é mais amplamente estimulada, trazendo no Art. 2º uma de suas premissas no Inciso IV “a indissociabilidade entre teoria e prática”. Incluímos, ainda, o Documento Base intitulado “Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (2007), oriundo do MEC, para que os estados brasileiros elaborassem as suas diretrizes potencialmente superadoras do contexto dual que cerca o cenário educacional brasileiro, tendo em vista que ambos partem do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia para proporcionar uma formação crítica a todos os jovens.

3.3 Uma aproximação da avaliação sob a perspectiva da Teoria Crítica

Apresentamos uma abordagem sucinta do referencial teórico desse estudo investigativo assentado na perspectiva da Teoria Crítica, cujo legado preceitua a ruptura com a visão conservadora e reprodutivista da educação, além de considerar as relações entre educação e sociedade como neutras. A mesma Teoria preconiza uma perspectiva histórica e relacional para formação educacional orientada por pressupostos imbuídos de intencionalidade.

Desse modo, buscamos as significativas contribuições de estudiosos do campo da avaliação educacional e da avaliação do ensino-aprendizagem que se alinham à perspectiva da Teoria Crítica e defendem a ressignificação do processo avaliativo que deve ser pautado no diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos e assumir a lógica formativa, que tem como ponto de partida o conhecimento que cada aluno tem, as suas características, habilidades, concepções prévias e experiências acumuladas. Estas informações poderão ajudar o professor a ajustar o seu planejamento de ensino às características dos alunos, propondo atividades diversificadas e adequadas às necessidades de cada um na consolidação de novas aprendizagens.

Nesse sentido, pretende-se analisar neste estudo a avaliação da aprendizagem na perspectiva crítica, procurando investigar como se dá a sua relação com processo ensino-

aprendizagem na efetivação da prática. Para Silva (2002, p.8) “[...] as teorias críticas podem ser consideradas uma das perspectivas indispensáveis para a concepção e análise da educação.”

A emergência da Teoria Crítica na educação tem trazido uma boa contribuição para o repensar das concepções de educação, de currículo e de avaliação do ensino-aprendizagem, direcionando o foco de análise dessas concepções para o cotidiano da prática pedagógica em vez de voltar-se para questões abstratas como as concepções conservadoras destacam, além de inverter a lógica proveniente dessas concepções, quando sai de cena a ênfase do produto no currículo e na avaliação para cederem o lugar aos processos em que o currículo e a avaliação se dão. Essa perspectiva crítica enfatiza a participação como meio democrático de fazer educação para a liberdade, responsabilidade e autonomia, além de almejar romper com a separação entre concepções e processos, entre o pensar e o fazer e entre a teoria e a prática.

Reforço que a Teoria Crítica faz parte do referencial teórico que fundamenta a análise e reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, objeto de estudo dessa pesquisa, destacando o frankfurtiano Adorno que, segundo Ripa (2008), mostra a necessidade dos indivíduos serem confrontados com os fatos e envolvidos em um processo formativo que tenha por base a autonomia e a capacidade de reflexão. Para este pensador a educação só terá sentido se for uma educação para a autorreflexão crítica.

A escolha de Theodor Adorno de Frankfurt (1903-1969), um autor lido e discutido em uma das disciplinas do curso do doutorado nos chamou a atenção pelos seus escritos subsidiarem as reflexões, mostrando-nos como a epistemologia da Teoria Crítica está presente nas questões atuais da educação no seu sentido amplo de formação cultural.

Sobre esta Teoria, Vilela (2009, p. 11-12) esclarece que:

O projeto epistemológico da Teoria Crítica, já na sua fundação nos anos 1923-30, consistia na consolidação de uma outra perspectiva de teoria social, que se edificasse como contraposição à teoria social validada na sociedade ocidental, de natureza positivista, que se convencionou chamar de Teoria Tradicional no âmbito do Instituto para a pesquisa social, em Frankfurt, onde estavam agregados os teóricos. Assim, a Teoria Crítica implicava em com outra postura ideológica com relação à função social da própria ciência, que deveria ser comprometida outra concepção de sociedade. A sociedade futura, almejada pelo projeto da Teoria Crítica era uma comunidade livre, construída pelos homens, com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais. Isso pressupõe o compromisso dos cientistas sociais com um novo modelo de ciências e de sociedade. A ciência social não deve apenas descrever as aparências do fato social, mas deve estar comprometida com uma visão de mundo.

Na sua obra, Adorno (2010) evidencia o papel da sociedade capitalista em produzir o desconhecimento do homem das suas condições reais de vida social, reforçado por uma educação ineficiente que promove uma formação na qual o homem torna-se alienado, ficando incapaz de ter a consciência de perceber que se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro, ou seja, impossibilitando-o de discernir o que é essência do que é aparência.

Para que essa situação seja superada, é necessário que a educação contribua para formar a consciência crítica e reflexiva do indivíduo no intuito de torná-lo capaz de desvendar as contradições da realidade na qual vive, procurando questionar e se contrapor ao que está estabelecido.

Embora saibamos que Adorno não desenvolveu uma concepção e/ou uma teoria de educação, ressaltamos o que Vilela (2009, p.16) assevera sobre esta questão:

Mas, é certo que devemos entender o que Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica da escola que propagava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, sustentada pela perspectiva sociológica de seu pensamento, mas também a visão e uma postura pessoal que considerava que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado/emancipado.

Sobre o objeto de estudo desta pesquisa recorreremos aos construtos teóricos de Adorno que é adepto da Teoria Crítica e compreende a educação como uma das instâncias de experiência formativa. Desse modo, procuramos fundamentar a discussão que demonstra que a prática da avaliação da aprendizagem do Proeja do IFCE, longe de se pautar em um processo formativo humano, tem se orientado numa perspectiva classificatória e excludente.

É importante lembrar que não é só pela avaliação da aprendizagem que este quadro de reprovação e abandono da escola poderá melhorar. Porém, torna-se necessária uma ampla discussão e reflexão crítica realizada na comunidade escolar sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação existentes no cenário educacional brasileiro, por ocasião da construção do Projeto Pedagógico da Instituição, que propiciará a todos a identificação da matriz epistemológica que orienta cada modelo abordado, possibilitando a todos o conhecimento acerca de cada um deles.

Esta ação pedagógica oportunizaria a todos o conhecimento de que, no ato educativo, toda e qualquer decisão tomada não é neutra, traz subjacente a visão de mundo, sociedade, educação e de homem que se quer formar. E se houver uma análise e uma reflexão mais aprofundada sobre esta questão, existe a possibilidade dos docentes e gestores passarem a compreender e fazer uma opção consciente da concepção e matriz epistemológicas que

fundamentarão o currículo, a seleção de conteúdos e a avaliação da aprendizagem, acreditando que a educação, agindo de forma eficiente, poderá contribuir para a produção da mudança social no contexto em que se vive.

3.3.1 O histórico da avaliação educacional

Apresentamos o referencial teórico que fundamentou a análise e a reflexão sobre o tema, recorrendo aos estudiosos da área que foram selecionados para estabelecermos um diálogo; dentre os quais, Vianna, Barlow, Hoffmann, Luckesi, Martins, Saul, Vasconcellos e Lima, dentre outros.

Sabendo da complexidade desse tema, iniciemos com o questionamento: O que significa avaliar?

Segundo Barlow (2007, p.12), a palavra “Avaliar em matéria de educação é ignorada pelos dicionários ‘generalistas’, mesmo os mais recentes ignoram o uso da palavra avaliar.¹³” O mesmo autor esclarece que avaliar é “emitir um julgamento preciso ou não de uma realidade quantificável ou não depois de ter efetuado ou não uma medição” (BARLOW, p. 12). Acrescenta ainda que as palavras *évaluer* (avaliar) e *évaluation* (avaliação) foram forjadas depois da Renascença, a partir de elementos latinos ou gregos. Para o autor, nas palavras francesas, o sufixo-*tion* indica uma ação: *respiration*, *création* e *comunicacion* [...] (respiração, criação e comunicação), desse modo, a palavra *évaluation* parece significar a ação de fazer aparecer ou tornar explícito o valor¹⁴ de um indivíduo ou de um objeto. Nesse sentido, avaliar é delimitar o resultado positivo de uma ação, revelando o que falta para que esta ação se torne ainda melhor.

Ao nos reportarmos sobre a origem da avaliação e o seu desenvolvimento nos diferentes períodos históricos que correspondem à Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea, delinearemos, de forma sucinta, uma breve abordagem sobre as concepções e ações avaliativas que se desenvolveram ao longo dos citados períodos históricos.

Ressaltamos o que Vianna (2000, p. 22) nos afirma sobre esta origem: “Desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Para ele, a avaliação surgiu

¹³Barlow (2007, p. 12) esclarece que este não é o caso dos dois principais dicionários da língua portuguesa utilizados no Brasil: O Dicionário Houaiss, avaliação como; ‘4. verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc, de um profissional, aluno, etc.’ O Novo Aurélio, Século XXI, especifica as formas de avaliação formativa e somativa aplicadas em programas instrucionais.

¹⁴Para o mesmo Barlow (2007, p.13). “Palavra valor [...] está no horizonte da avaliação [...] pode designar a significação, o sentido de uma palavra.”

com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.”

Martins, (2006, p. 220) sintetiza o percurso histórico da avaliação, sinalizando que:

Caminhou da Pantometria, (formas rudimentares de medidas, antes do metro padrão); passando pela Psicometria (técnica de mensuração e quantificação das funções psicológicas); e pela Docimologia (ramo disciplinar do estudo dos exames com atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e examinados); carregando a evolução dos sistemas de mensuração até à Era contemporânea da Epistemologia, sob a condução do método científico – período moderno quando a avaliação educacional atinge o seu estatuto de cientificidade.

Este percurso da avaliação traz, inicialmente, uma perspectiva de medida que visualiza apenas os resultados de aprendizagem, obtidos via testes padronizados em grande escala, que eram aplicados com o intuito de justificar as diferenças individuais e a estratificação de classes, de seleção social, de discriminação, adotados nas escolas como uma prática de exames escolares da mesma forma classificatória que, embora originada no século XVI, ainda hoje está presente na maioria das nossas escolas.

Destacamos ainda que, nas atividades examinativas que constam dos registros da Pré-História, não se pode dizer que já seriam resultados de um conhecimento amplo da cultura avaliativa de natureza educacional. Um dos tipos de exames que, em algumas tribos primitivas existia sobre usos e costumes da época, sendo aplicado ao jovem para comprovar a sua resistência, destreza e coragem, além de outros atributos, eram aplicados a fim de se aprovar ou não, a mudança de fase da adolescência para a fase adulta de cada jovem. Esta prova era considerada como um rito de passagem cuja finalidade era a mudança de etapa da vida.

Na Antiguidade, já houve um pequeno avanço nas técnicas avaliativas extraescolares, pois, de acordo com Lima (2008, p. 221):

Alguns registros [...] mostram que exames orais também eram aplicados na China antiga (1.200 a.C.) para selecionar, ao serviço público, uma parte dos seus candidatos. Outros informes sinalizam que o grande Shun, imperador chinês, para manter líderes capacitados nos seus exércitos, examinava, em 2.205 a.C., os oficiais chineses a cada três anos [...] Embora se considere que a organização escolar tenha surgido entre as organizações egípcias, chinesas e hindu, há aqui um propósito burocrático chinês de selecionar os melhores para prover o Estado de homens qualificados, controlando a ameaça de clientelismo e apropriação de cargos públicos.

Na Idade Média período em que surgiram as primeiras universidades, as quais elegiam os seus reitores e autoridades, nomeavam os professores e concediam graus: bacharel,

licenciatura, mestre ou doutor. O seu ensino universitário consistia, geralmente, segundo Luzuriaga (1984, p.86), “Na *lectio* ou exposição e análise de um texto, nas *questiones* ou apresentação de argumentos e nas *disputationes* ou discussão de temas sugeridos pelo mestre.”

Lima (2008, p. 222) acrescenta que:

Por meio de exames, agora escritos, a avaliação ingressa... de forma mais efetiva, no cenário escolar, por intermédio da Educação superior, conforme os registros de Durkheim (1982) sobre o século XV, como prática na universidade medieval aplicada para o bacharel, licenciatura, mestre ou doutor como ritual de passagem, pois o candidato teria de mostrar um determinado grau de maturidade intelectual adquirido, durante a sua escolaridade, para poder ser reconhecido nestes títulos.

Desde a sua origem que a prática dos exames privilegia a cultura da aprovação e reprovação. Sob essa perspectiva, na atualidade, ainda existem escolas que praticam esse exercício pedagógico, adotando exames e provas como verificação e não avaliação da aprendizagem. Nessas escolas, não se faz o diagnóstico sobre o grau do aprendizado dos alunos para subsidiar intervenções adequadas requeridas por cada contexto no âmbito da sala de aula.

Enfatizamos que as verificações da aprendizagem aplicadas de modo pontual se caracterizam como classificatórias e seletivas, muitas vezes contribuindo para o fracasso escolar materializado nos altos índices de evasão e de repetência do aluno, diferente das ações avaliativas que tem o propósito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na sequência do histórico da avaliação, Lima (2008, p. 223) assinala que:

Durante o século XVII, pela hegemonia do século moderno e de forma similar à existência das vertentes cartesiana e baconiana para explicação diferenciada da importância da experiência dentro de um método universal, surgem duas maneiras de institucionalizar o exame: uma vem de João Amos Comenius (1592-1670), que toma a avaliação como um problema metodológico em sua *Didática Magna* (1657), ou seja, se o aluno não aprendesse, havia que se pensar o método, sendo o exame um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada ao aluno; a outra foi defendida por Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), em seu *Guia de Escolas Cristãs* (1720), que propôs o exame como supervisão permanente e dimensão que permite o controle disciplinar de seu processo e a leitura de seus resultados.

Constatamos que estas duas maneiras de se institucionalizar o exame, proveniente de uma longa trajetória histórica, ainda se encontram presentes nas práticas de “avaliação” da aprendizagem vivenciadas na contemporaneidade. Esta perspectiva de avaliação estava

contida na *Ratio Studiorum*¹⁵, obra publicada pelos jesuítas em 1599, que tinha como escopo a formação do homem perfeito, do bom cristão, cuja base curricular era composta pela educação literária e humanista para atender aos interesses da sociedade burguesa que começou a se constituir na Idade Média, mantendo o poder centralizado e hierarquizado.

Esta tendência era reproduzida no âmbito escolar por meio da prática pedagógica do docente, refletindo-se na avaliação da aprendizagem quando o professor assumia a instância do poder capaz de decidir sobre a inclusão ou exclusão do seu educando, mediante os exames realizados.¹⁶

Segundo Lima (2008), o final do século XIX foi visto por Bachelard como início de um período revolucionário no campo científico, que promoveu os primórdios da constituição de uma fase de predominância psicométrica na Psicologia com a aplicação, dos testes padronizados e objetivos de Alfred Binet e Simon que serviam para medir a inteligência e o desempenho das pessoas.

Ainda no mesmo século XIX, a Psicologia se estabelece como ciência, e dá origem aos primeiros estudos sobre avaliação educacional vista como fator de mensuração e quantificação, voltada para a investigação do fenômeno da aprendizagem, para a cultura de testes e medidas com base no paradigma positivista. Foi um período que propiciou a criação das condições para uma fase científica da avaliação educacional em pleno processo de desenvolvimento e predomínio do sistema capitalista de produção.

Para este sistema era conveniente que a avaliação educacional se pautasse por pressupostos positivistas que cultivassem a hierarquização das instituições e das pessoas e fossem vinculados a uma definição prévia de indicadores universais além de possibilitar mensurar de modo homogêneo e neutro o campo a ser avaliado.

Sordi (1998, p. 46) nos adverte afirmando que existem “[...] possibilidades infinitas de se valer do braço invisível da avaliação para praticar, de maneira asséptica, as rupturas que se entenderem importantes para o fortalecimento de determinados projetos políticos”.

Nessa perspectiva, Silva (2002) discute sobre a origem do estudo sobre o currículo de Bobbitt que escreve, em 1918, o livro *The curriculum*, propondo que a escola

¹⁵O nome completo desta obra é *Ratiooique Instituto StudiorumSocietatislesu*, publicada em 1599. Temos uma tradução desse texto feita pelo Padre Leonel Franca e publicada pela Editora Agir, Rio de Janeiro, como um anexo de uma obra de autoria desse mesmo padre, *O método pedagógico jesuítico*, publicada pela Editora Agir, Rio de Janeiro, em 1942. (LUCKESI, 2005, p. 22).

¹⁶Não podemos fazer do educador o vilão desse processo. Ele não é o criador nem o representante designado desses mecanismos sociais; ele ocupa esse lugar no seu espaço profissional. Contudo, é preciso entrar em contato com esta análise histórico-social, tendo em vista compreender como o educador, historicamente, ocupou um lugar, onde faz a mediação do modelo social de modo eficiente. (LUCKESI, 2005, p. 27).

funcionasse como uma empresa e, para isso, era necessário se adotar métodos (que indicassem a melhor forma de transmitir os conhecimentos e os saberes dominantes, concentrando-se em questões técnicas), e se adotar, também, formas de medidas na avaliação que permitissem informar com precisão os resultados previstos.

Este tipo de currículo e a forma de avaliação representavam a lógica recorrente no âmbito escolar e na sociedade e defendiam a ideia de que a escola deve orientar-se como uma organização do trabalho em fábrica. Nesse contexto, a avaliação educacional se especializa em dispositivos e técnicas para medir a eficiência das habilidades e as características de personalidade dos alunos, prestando-se à seleção, à classificação e à distribuição de acordo com os resultados em diferentes níveis educacionais e, ainda, à distribuição sociolaboral.

Méndez, (2002, p. 31) esclarece que:

O modelo de avaliação que surge daqui – um modelo de objetivos que é reduzido à aplicação de provas objetivas [...] – é mais que uma tecnologia para a avaliação. É também uma concepção prescritiva, tanto em relação à natureza do conhecimento quanto à sua aquisição, bem como determina aquisições segundo critérios previamente prefixados.

Os vários significados atribuídos à avaliação, nos últimos cem anos, refletem o contexto de cada momento histórico, bem como os propósitos e os postulados filosóficos defendidos por cada teórico de diferentes perspectivas de avaliação que têm prevalecido nos sistemas educativos que nos ajudarão a analisar em um curso do Proeja do IFCE, as concepções de avaliação da aprendizagem dos doentes objeto de estudo deste trabalho.

Nesse sentido, Firme (1994, p. 6) assinala que foi,

A tentativa persistente de estudiosos impregnadas de experiências bem ou mal sucedidas na prática que a avaliação, principalmente a partir do início do século XX vem atravessando pelo menos quatro gerações, numa evolução essencialmente conceitual (GUBA; LINCOLN, 1989).

3.3.2 A evolução da avaliação: Mensuração, Descrição, Juízo de valor e Negociação

Segue a apresentação das quatro gerações, identificando, na história da avaliação, alguns aspectos de cada modelo, a partir do início do século XX:

Na Primeira Geração (1920 - 1930) a sua palavra chave era Mensuração. Não fazia distinção entre Avaliação e Medida e predominou de forma hegemônica por várias décadas na educação brasileira. Caracterizou-se pela mensuração das capacidades e características do aluno no intuito de classificá-lo mediante o seu nível de desempenho

apresentado por meio de provas e exames que privilegiavam o culto à memória, dando ênfase à representação quantificada do rendimento apresentado por este mesmo aluno.

A preocupação dos estudiosos e usuários desse campo da área educacional seria, eminentemente, de assumirem o papel de técnicos que deveriam ter a competência para elaborar os instrumentos ou testes de verificação do rendimento escolar dos alunos, além de outros testes para determinarem o quociente de inteligência, o famoso teste de “QI”¹⁷, que foi adaptado para ser adotado pelo sistema americano nas escolas, ficando, também, a serviço da triagem de pessoal para alistamento nas forças armadas por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Era uma concepção de avaliação baseada na Psicologia Comportamental de Skinner e Watson, que tinha como foco as diferenças individuais, portanto não tinha relação com os programas de natureza educacional.

Vianna (2000, p. 48), assevera que:

A ideia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova e, em consequência, houve uma mudança nos testes de rendimento [...] até meados dos anos 60, os teóricos Cronbach e Bloom começaram a contestar a ideia de que o fracasso do aluno era responsabilidade exclusivamente sua, sem participação do sistema, da escola e do próprio professor.

O surgimento da administração científica nos setores empresarial e industrial, que se desenvolveu com mais intensidade a partir da década de 1920, influenciou a educação a partir do currículo que deveria conceber uma escola que funcionasse de forma semelhante a uma indústria, privilegiando a eficiência, a produtividade, a organização e o desenvolvimento. Esse currículo deveria ser essencialmente técnico e a educação vista como um processo de adequação aos interesses do sistema capitalista que orientaria a sua concepção, tendo em vista que o desenvolvimento industrial e urbano trouxe a demanda para a educação que deveria formar pessoas adaptadas para o trabalho requerido pelos interesses do setor produtivo da época.

Entra em cena a revolução técnico-científica o que provocou a desatualização dos currículos adotados nas escolas da época, que se tornaram incompatíveis com a vida moderna. Atrela-se de forma efetiva o sistema educacional às demandas do mercado, afinando-o com os objetivos da classe detentora dos meios de produção, cabendo, portanto, às instituições educacionais oferecerem cursos com a formação adequada à lógica do mercado.

¹⁷Teste idealizado pelo psicólogo francês Alfred Binet baseado na observação de senso comum de que jovens com retardamento mental não seriam capazes de lidar com situações simples da vida. Binet conseguiu organizar tarefas de acordo com a idade dos sujeitos do estudo, cunhando o termo idade mental obtida pela idade cronológica do sujeito do estudo, para determinar o “quociente da inteligência”. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 29-30).

Esta adequação reflete-se nas práticas de ensino e na avaliação que se desenvolve por meio de exames que reproduziam o modelo da sociedade capitalista que se caracteriza como autoritária, seletiva e excludente e que, segundo Luckesi (2005, p. 29) “[...] exclui grande parte da população dos bens sociais e culturais e os exames excluem grande parte dos estudantes da permanência e da aquisição de uma aprendizagem significativa, via reprovação”. Nesse contexto, a avaliação educacional, quando exercia a sua função política, de desfavorecer aos alunos da classe social menos favorecida pelo sistema social, tinha como resultado o alto índice de evasão e repetência por parte desses alunos.

Segunda Geração – caracterizou-se pelo termo Descritiva, situando-se entre as décadas de 1930 e 1940. Surgiu em função da inquietação dos estudiosos da época que desejavam entender melhor o processo da avaliação, buscando superar as falhas da geração anterior que tinha sua atenção voltada apenas para o desempenho do aluno e a medição de resultados era preciso delimitar de forma eficiente, o objeto da avaliação. Esses estudiosos sentiram necessidade de inserir o currículo nesse processo avaliativo observando o alcance dos objetivos e descrevendo as dificuldades e as facilidades com relação ao cumprimento desses objetivos.

Firme (1994, p.7) acrescenta que “[...] esta fase emergiu o termo ‘avaliação educacional’ na expressão de Ralph W. Tyler (1934) então chamado o ‘pai da avaliação’, embora, em séculos anteriores, os chineses e, mais tarde os filósofos gregos, já tivessem exercido alguma forma de avaliação.” Podendo-se dizer que na década de 1940, a Avaliação Educacional surge como atividade científica mediante as contribuições do citado Tyler que foram aceitas por uns e rejeitadas por outros.

Para Depresbiteris (1989, p. 7):

Esse autor, provocou um grande impacto na literatura com seu *Estudo dos oito anos*, realizado com Smith, no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação consecução de objetivos curriculares.

O referido *Estudo dos oito anos* (1942), conforme Vianna (2000, p.49), foi “A primeira grande exceção aos testes padronizados referenciados a normas, idealizado e desenvolvido por Ralph W. Tyler, na avaliação de vários tipos de escolas, como claramente demonstrado por Madaus, Airasian e Kellaghan (1980).” O mesmo Tyler foi o teórico que deu início à avaliação de programas visualizando a qualidade do currículo.

Em 1949, Tyler sistematizou a sua abordagem da concepção avaliativa por objetivos na publicação intitulada *Princípios básicos de currículo e ensino*. Portanto, foi quem pela, primeira vez, se referiu à necessidade de se estabelecer objetivos para definir o que de fato se pretendia avaliar. Nesta geração, a medida passa a ser um dos seus instrumentos, e os objetivos, o foco central do processo avaliativo.

Souza (1994, p. 24), complementa afirmando que:

No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de Tyler, sua concepção de avaliação de aprendizagem começou a ser difundida entre os educadores através dos manuais de currículo, como os de Taba (1974) – divulgado no Brasil em língua espanhola, – Ragan – traduzido em (1964) do original *Modern elemental curriculum*, de 1960 -, e Fleming – traduzido em 1970 do original *Curriculum for today's boys and girls*, de 1963. Esses autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento.

A influência do pensamento norte americano em relação à avaliação no Brasil chegou um pouco atrasada, quando se visualiza a presença forte dos princípios defendidos pelos teóricos desta geração no sistema educacional, sobretudo de Tyler, no contexto das décadas de 1960 a 1980. Nesta época, vivenciava-se, no Brasil, um modelo político econômico cujo projeto desenvolvimentista contava com a educação para a preparação adequada de recursos humanos para atenderem às demandas do crescimento econômico e tecnológico. Desse modo, a Pedagogia Tecnicista constituía-se como princípio orientador da ação educativa, cujos pressupostos consistiam na neutralidade científica, nos princípios da racionalidade, na eficiência e/ produtividade.

Para isso, era imprescindível que os processos avaliativos sustentassem essa lógica garantindo e validando os princípios que fundamentassem a concepção da educação, de currículo e de aprendizagem. Na perspectiva de Tyler, a avaliação deve estar integrada ao modelo de currículo destinando a esta avaliação o papel de controle, mecanismo que se assemelha ao que vinha se desenvolvendo no setor produtivo e na própria sociedade.

A Terceira Geração surgiu nas décadas de 1950 a 1980, quando se sentiu a necessidade de acrescentar um juízo de valor, ao objeto da avaliação. Desse modo, a palavra-chave era Julgamento de valor sinalizando que o avaliador assumiria o papel de juiz, mesmo acumulando as funções técnica e descritiva anteriores. Questionava os testes padronizados e a avaliação como sinônimo de medida, e acrescentou o elemento julgamento de valor.

Nesse caso, o avaliador assumiria o papel de juiz, considerando os aspectos fundamentais das gerações anteriores no ato avaliativo, ponderando que o mesmo deveria

passar pelo processo da mensuração, descrição e julgamento de valor sobre todo o conjunto das dimensões do objeto a ser avaliado, a partir da proposição dos próprios objetivos.

Para Arredondo e Diago (2009, p.32),

É importante destacar a contribuição de dois autores: Cronbach e Scriven. O primeiro deles, Cronbach, define, em 1963, a avaliação como “Compilação e uso de informação para a tomada de decisões” Enfatiza muito a avaliação do processo e, ao mesmo tempo, reclama a necessidade de uma avaliação referente ao critério, por meio de objetivos previamente estabelecidos. Scriven, por sua vez, define avaliação como “Processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados)”. Para Scriven, trata-se de avaliar os resultados reais independentemente das metas e critérios pre-estabelecidos, dando especial atenção às atitudes geradas pelo programa nas pessoas implicadas.

Vale ressaltar que Scriven prestou grande colaboração a este campo quando estabeleceu que a avaliação desempenha muitos papéis, mas um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Este objetivo consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas.

Defendia a importância da ampliação do âmbito da avaliação para além dos objetivos previamente determinados porque acreditava que os resultados secundários e não previstos podiam ser mais relevantes que os do primeiro. Já os papéis ou funções iriam se referir às maneiras como as suas respostas são usadas. Nessa perspectiva, surgem os conceitos de avaliação formativa e somativa.

Para diferenciá-las, destacamos que a avaliação formativa deve ocorrer durante o desenvolvimento de um projeto ou de um currículo para possibilitar o aprimoramento do que está sendo implementado. A avaliação somativa é realizada no final de um programa de avaliação fornecendo aos elementos para julgar seu valor e seu mérito no atingimento dos seus objetivos.

A avaliação formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação, ou, ainda, sua revisão. Esta avaliação está relacionada à decisão de continuar, adotar ou encerrar o programa avaliado. Os dois tipos de avaliação se complementam e são fundamentais, considerando as várias decisões que devem ser tomadas no desenvolvimento de um programa.

De acordo com Vianna (2000) a diversidade de modelos em avaliação resulta de posições epistemológicas diferentes, preferências metodológicas diversas e diferentes concepções metafóricas da avaliação. Scriven (1981) coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, porém outros associam a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador.

Lima (2008, p. 243) reforça que “O julgamento de valor tornou-se fator primordial na Avaliação Educativa de Programas, embora não se abstraíram completamente as medidas e os objetivos, a mensuração e a descrição.” O surgimento dessa geração resultou das críticas formuladas pelos teóricos do campo da avaliação educacional, que consideraram como limitante a grande dependência aos objetivos educacionais previstos nos programas, e advertindo para a necessidade de não se esperar os resultados finais para se avaliar qualquer programa, curso ou disciplina.

Conforme Vianna (2000, p. 26):

Aos poucos, a área da avaliação se vai dando conta de que percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (Tyler, Stake), apresentar juízo de valor (Scriven) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (Stufflebeam).

As três gerações citadas representaram avanços, mas também apresentaram limitações, dentre estas, destacamos o que, de forma resumida, Penna Firme (1994, p. 7-8) *apud* LIMA, 2008, p. 244) aponta:

- (1) A relação entre o que solicita a avaliação e o que a executa, no que se refere a conflito de posições, valores e decisões;
- (2) o pluralismo de valores, dificultando chegar-se a um consenso; e
- (3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas.

Na tentativa de remover estas limitações e encontrar melhor caminho para resolver as dificuldades acima apontadas, podem-se adotar intervenções e redirecionamentos de ações que propiciem a superação das mesmas. Ainda sobre estas três gerações, Guba e Lincoln (2011, p. 44) afirmam que “Praticamente todos os modelos de avaliação da primeira, segunda e terceira geração usam o paradigma científico para orientar seu trabalho metodológico [...]”. A influência deste paradigma científico nos modelos de avaliação das gerações citadas contribuiu para produzir resultados nefastos, dentre estes ressaltamos que:

- a) a avaliação do objeto era feita sem considerar o seu contexto;
- b) havia uma dependência exacerbada em relação à mensuração quantitativa formal;
- c) O uso do paradigma positivista que estava orientado para a predição e o controle e não para ajudar a resolver os problemas sociais;

- d) A adesão a este paradigma aceita a ciência como neutra e isenta de valores, apresentando a avaliação como processo terminal.

A Quarta Geração surge, segundo Penna Firme (1994), na década de 1990, cuja característica principal é a “Negociação” viabilizada por meio do consenso buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando-se os dissensos identificados. Esta geração faz uma ruptura epistemológica, afastando-se da norma e dos padrões das anteriores, caracterizando-se como um processo interativo com suas bases teóricas dentro de uma linha epistemológica construtivista, prioriza a negociação, juízos, critérios e ações integradas e as variáveis de contextos, envolvendo todos os atores do processo avaliativo, com a intenção de integrar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem.

Esta quarta geração é denominada construtivista responsiva que designa uma forma diferente para se conceber a avaliação. Levando-se em conta que as gerações anteriores se preocupavam com as variáveis, com os objetivos, ela se situa e se desenvolve a partir de um questionamento em relação ao objeto a ser avaliado. Para isso, deve iniciar pela identificação de interessados e de suas preocupações, que passam a ser do conhecimento de todos os envolvidos.

O avaliador e o avaliado são a base para determinar quais as informações, as ideias de conceitos devem ser considerados sobre uma determinada temática, possibilitando, de maneira responsiva, a construção da realidade em análise ao mesmo tempo em que propicia aos grupos de interesse a ampliação da capacidade de intervirem sobre esta própria realidade, mediante os diversos olhares.

Guba e Lincoln (2011, p. 50-51) acrescentam que “Uma das atribuições do avaliador é conduzir a avaliação de modo que cada grupo confronte e lide com as construções de todos os outros [...]”. Os mesmos autores apontam quatro fases da avaliação responsiva:

- 1ª fase – os grupos de interesse ou interessados são identificados e solicitados a apresentarem as suas demandas e questões que desejarem;
- 2ª fase – As demandas e questões levantadas serão apresentadas por cada grupo de interesse para serem discutidas na busca das melhores resoluções.
- 3ª fase – os organizadores envidam esforços na busca de soluções para as questões não resolvidas. O método de coleta de informações procura esclarecer as reivindicações ou a preocupação por meio de informações quantitativas ou qualitativas. Esta avaliação responsiva não descarta os métodos quantitativos como uma das fontes de dados para auxiliar na resolução da questão ainda não resolvida.

Sobre a utilização do método quantitativo e do método qualitativo juntos, Lima (2008, p. 136) afirma que “[...] é preciso um projeto que ofereça métodos múltiplos de integração entre estes dois reinos, a fim de proporcionar melhor conhecimento do objeto científico.”

4ª fase – ocorre a negociação entre os grupos interessados, sob a orientação do avaliador e por meio das informações avaliatórias que foram coletadas, com a finalidade de alcançar um consenso sobre o ponto de discórdia.

De acordo com estas fases percebe-se a evolução do conceito de avaliação da quarta geração que ultrapassa os conceitos das gerações anteriores, porque considera os aspectos humanos, políticos sociais, culturais e éticos envolvidos no processo. A concepção responsiva construtivista adota a flexibilidade, mas, dependendo da necessidade, agrega procedimentos cientificamente orientados na busca da qualidade da avaliação que realiza.

3.3.3 Avaliação da aprendizagem

Ciente de que a avaliação da aprendizagem ainda tem sido considerada em sua perspectiva técnica, dialogo nesse trabalho com teóricos que acrescentam nos seus estudos as dimensões política, crítica e epistemológica para esse campo, dentre estes: Luckesi, Alves, Barlow, Deluiz, Depresbíteris, Esteban, Hoffmann, Firme, Fernandes, Franco, Gomes, Saul, Hadji, Lima, Mendez, Sanamarti, Sordi, Souza, Vasconcellos, Lima, Vianna e Villas Boas.

No intuito de conhecer como vem se realizando as práticas avaliativas no Proeja do IFCE e as concepções que dela emergem a sua manifestação no processo do ensino e da aprendizagem, estudos e pesquisas têm demonstrado que os professores até conhecem teoricamente os princípios das novas modalidades de avaliação, porém a prática continua baseada no controle, mensuração e como um momento de aplicação de provas, as quais se reduzem a uma medida e, portanto, separa o processo de ensino de seu resultado.

A avaliação da aprendizagem inspirada na lógica do exame que ainda predomina na escola e na sociedade, cuja aferição se realiza através de processo descontextualizado, desenvolve-se através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, promovendo a inclusão de poucos e a exclusão de muitos.

Esta avaliação apresenta-se como um processo que dificulta o diálogo sobre a aquisição do conhecimento entre docente e discente, e não contempla as dimensões reflexiva e dialógica que deveriam ser incorporadas a este processo como uma prática permanente.

O docente integrante deste Programa deve procurar compreender o processo da avaliação como uma construção interativa educador-educando, evitando limitá-la à valoração dos resultados obtidos pelos alunos, através de classificação e mensuração de notas, pois avaliação não deveria centrar-se nos produtos, mas sim no processo. O foco deixa de ser apenas o aluno. A avaliação que tem a medida como fundamento pretende comprovar o conhecimento transmitido aos alunos, por vezes de modo independente de sua forma de trabalhar, de como se apropriam de noções e conceitos.

O modelo tradicional de avaliação da aprendizagem baseado na transmissão, memorização e mensuração de conhecimento, caracterizado por sua pretensa objetividade, fechada em conteúdos pontuais e fragmentados, fundado nas ideias de pré-requisitos e de conhecimento encadeado e linear precisa ser substituído pela avaliação formativa e pelo diagnóstico contínuo das dificuldades e dos progressos do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que, atualmente, a avaliação da aprendizagem é vista como um dos pontos críticos da ação pedagógica que pode desvelar deficiências conceituais e dificuldades dos professores na prática dessa modalidade de avaliação. Porém, até a década de 1950, a educação não tratava, com rigor científico, o processo de avaliação da aprendizagem. Antes dessa época só existiam avaliações voltadas para mensurar o nível de inteligência.

Para Lima (2008), no Brasil, esse processo só foi iniciado na década de 1960 com a tradução e publicação sobre as formulações teóricas constantes do *livro Princípios Básicos de Currículo e Ensino* de Ralph W. Tyler e, posteriormente, através do conhecimento, em nosso país, das contribuições de outros autores como Cronbach, Scriven, Stake, Parlett e Hamilton e Stufflebeam, epistemólogos da avaliação, já mencionados anteriormente.

De acordo com o histórico da Avaliação Educacional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem surge da necessidade de se conhecer resultados, comparar desempenhos e estabelecer competências e também a necessidade de se estabelecer objetivos que servissem como parâmetros para se analisar os resultados. Embora não sejam os únicos parâmetros, os objetivos passam a ser importantes referenciais para as avaliações.

Segundo Luckesi (2002), embora se anuncie nos sistemas educacionais que se realiza a avaliação da aprendizagem escolar, na prática, o que se comprova na maioria das escolas brasileiras é a realização de exames. Podem-se adotar exames como instrumentos classificatórios em situações específicas como concursos ou outras formas de comprovar uma certificação de conhecimentos pontuais. No entanto, no cotidiano da sala de aula, a avaliação deve contribuir para diagnosticar, acompanhar e reorientar a aprendizagem, mediante a

utilização de vários instrumentos em diferentes momentos sem que os conhecimentos estejam sendo trabalhados.

Ressaltamos que a perspectiva de uma avaliação que vise a mudanças comportamentais e à quantificação de resultados, apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo, é o contexto em que se funda uma relação pedagógica assimétrica, sustentada por princípios autoritários, definindo-se não apenas pela lógica de um discurso científico, mas também pela subserviência às regras, reforçando a manutenção social do sistema hegemônico. Ademais, a maior crítica que se pode fazer a essa abordagem recai sobre a sua natureza procedimental, o que inviabiliza a argumentação reflexiva das rotinas existentes e itinerários relevantes carregados de sentidos e significação.

Para Luckesi (2011, p. 28),

a avaliação da aprendizagem começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Nesse período, ele estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de setenta reprovados, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória.

O mesmo Luckesi (2011) assinalou que, para que esta grande perda fosse minimizada, Tyler propôs uma prática pedagógica eficiente que fosse baseada “no ensino por objetivos”, que favorecesse a cada educador a clareza e a precisão do que o aluno deveria aprender, e ver o estabelecimento de objetivos para cada componente pedagógico.

Na década de 1930, a evasão dos alunos nas escolas já se tornava um fenômeno crítico, contudo esse quadro não tem se modificado no contexto atual das instituições educacionais brasileiras, que ainda registram elevados índices de evasão em todos os níveis educacionais.

Adotando-se a concepção da avaliação da aprendizagem que aposte somente na aprovação ou reprovação dos alunos, cuja nota desta avaliação torna-se um fim em si mesma, distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem, vem se constituindo como principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar que contribui para legitimar a permanência dos altos índices de evasão.

Esta concepção se resume a um exercício pedagógico escolar que tem o propósito de apenas contabilizar as notas obtidas por seus alunos sem se importar como elas foram obtidas e, ao mesmo tempo, não faz nenhuma relação com o percurso ativo do processo da aprendizagem do aluno.

Portanto, se configura como uma verificação e não avaliação, porque a sua dinâmica se encerra na obtenção e registro do resultado da aprendizagem, transformando o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 54) complementa afirmando que “Aferir a aprendizagem escolar sob a forma de verificação, além de não obter mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas de viver sob a égide do medo, sob a ameaça da reprovação.” O que se tem observado é que esta postura avaliativa ainda é predominante no âmbito escolar.

Vale lembrar que esta abordagem apoia-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos de cunho positivista cujas características básicas, segundo (SAUL, 2010, p. 42), podem ser identificadas como:

Crença no princípio de objetividade e fidedignidade, decorrente da concepção e método das ciências naturais; ênfase quase que total nos produtos ou resultados da avaliação, tendência a amostras de casos que permitam generalização estatística; verifica fins e objetivos da educação, via os desempenhos comportamentais dos alunos; e assume uma neutralidade ética face à intervenção pedagógica.

Analisando a questão da avaliação da aprendizagem nos marcos legais da educação brasileira a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as (LDB), observa-se que a Lei nº 4024, de 1961 (BRASIL, 1996), ainda contém em de seus artigos, a denominação de “exames escolares”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 1971 que reformulou o sistema de ensino do Brasil, passou a utilizar a expressão “aferição do aproveitamento escolar” (BRASIL, 1971) e somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 é que consta a expressão avaliação da aprendizagem determinada em seu art. 24, inciso V, alínea a: “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996, p. 21).

Luckesi (2011) chama a atenção para uma confusão conceitual que se faz, quando se utiliza as expressões quantitativas e qualitativas, uma vez que o ato de avaliar consiste no ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica se constituir qualitativo, o ato avaliativo. Segundo o mesmo teórico, esta confusão foi gerada com a publicação da LDB nº 5692/71, que abordou esta temática da seguinte maneira:

Art.14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, 1971, p. 4).

Baseados nesta abordagem os professores desvirtuaram o verdadeiro sentido da avaliação de natureza qualitativa, quando entenderam que a qualidade referia-se aos aspectos afetivos, e a natureza quantitativa, aos aspectos cognitivos. Ainda hoje, existem escolas que adotam as expressões pontos positivos e negativos designados de acordo com o desempenho do aluno, acreditando que está adotando a avaliação qualitativa. Na década de 1960, os Estados Unidos reconheceram que a modalidade de avaliação quantitativa, baseada em testes padronizados, não subsidiava com dados necessários à compreensão do processo de ensinar e aprender. Então produziram um acelerado desenvolvimento na perspectiva de avaliação, denominada qualitativa.

Segundo Saul (2010, p. 45), esse modelo apresenta características “De natureza subjetiva em que compreende os processos avaliativos numa perspectiva complexa e plural próprios da evolução do ser humano, com pressupostos contrários ao modelo de lógica positivista.”

É uma avaliação que privilegia as interpretações e aspirações dos sujeitos que atuam no processo, com vistas às descobertas e transformações do contexto, supondo enfoques seletivo, progressivo e formativo da ação educativa numa perspectiva democrática em que contempla as ações mais particulares, os imprevistos e os não ditos que se evidenciam no curso do processo da avaliação da aprendizagem.

Na discussão sobre a construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens, Fernandes (2008) assinala a necessidade da integração de conceitos fundadores das tradições mais influentes na literatura (a francófona e a anglo-saxônica), da integração a conceptualização da avaliação formativa alternativa¹⁸ na perspectiva das diferentes tradições teóricas e as relações entre avaliação somativa e a avaliação formativa alternativa.

Sobre a citada questão, Fernandes (2008, p.366) acrescenta que:

¹⁸Fernandes (2008, p. 356) assinala que: “A avaliação Formativa Alternativa (AFA) deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir”.

Não se podem igualmente ignorar importantes contributos teóricos que tem emergido em países da América do Sul, como é o caso do Brasil [...] Também neste caso é necessário estudar e compreender estes e outros contributos vindos de um país com tão fortes e significativas tradições pedagógicas.

Selecionei algumas concepções de avaliação da aprendizagem de estudiosos brasileiros como contributos importantes que poderão subsidiar reflexões voltadas para as práticas avaliativas com vistas ao surgimento de possibilidades de mudanças nas concepções vigentes, instigando um novo pensar a partir da problematização da perspectiva conservadora da avaliação.

Para Mizukami (2003), a avaliação da aprendizagem do conhecimento humano depende dos diferentes pressupostos e explica diversamente em sua gênese e em seu desenvolvimento, o que, conseqüentemente, condiciona as diversas visões de mundo, de cultura, de sociedade, de educação e de homem.

Esses referenciais representados por teorias, conceitos, princípios e experiências diversas, representam o ideário pedagógico do professor o que nem sempre denota para esse profissional a clareza filosófica e psicológica da literatura especializada.

Demo (2012, p. 12) entende que a avaliação “É iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem. Pode ser mal usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial.”

É necessário que a avaliação diagnóstica e preventiva se constitua como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Ao iniciar o trabalho pedagógico é preciso que o professor tenha o objetivo de investigar a presença e/ou a ausência dos pré-requisitos de aprendizagem adquiridos, ou não, que são requeridos por cada disciplina do curso.

Gatti (2003, p. 110) afirma:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

No processo avaliativo devem-se distinguir essas duas lógicas de avaliação, que utilizam práticas distintas entre si. Uma delas apoia em pressupostos epistemológicos e metodológicos de cunho positivista, não subsidia com dados necessários à compreensão do processo de ensinar e aprender, institui uma relação pedagógica assimétrica, sustentada por

princípios autoritários, além de objetivar apenas a classificação, enquanto a outra lógica procura acompanhar cada etapa do processo ensino-aprendizagem por meio da avaliação contínua que sinaliza os avanços ou os recuos na construção do conhecimento pelo aluno, possibilitando ao professor garantir as condições adequadas de aprendizagem para que esse aluno possa superar as suas dificuldades.

Luckesi (2004) considera que o professor precisa mudar a sua concepção de avaliação na perspectiva de desenvolver uma prática avaliativa compreendendo o que é avaliar e, ao mesmo tempo, praticar essa compreensão no cotidiano escolar. Repetir conceitos de avaliação é uma atitude simples e banal; o difícil é praticar a avaliação. Isso exige mudanças internas do educador e do sistema de ensino.

Geralmente, nos documentos de uma instituição que orientam a sua ação didática trazem determinada concepção de avaliação da aprendizagem, por exemplo, às vezes até discutidas pelos docentes e gestores, entretanto não condizem com a prática desenvolvida no cotidiano escolar. Esta dissonância pode explicar a falta de uma ampla reflexão crítica por parte dos docentes sobre o processo avaliativo adotado, considerando-o como um dos pontos mais complexos da ação pedagógica desenvolvida na escola.

Sobre a necessidade de observar a coerência entre o que está contido no Projeto Pedagógico de um Curso e o que está sendo posto em ação na prática, Luckesi (2011, p. 1) afirma que:

A prática da avaliação será sempre uma investigação da qualidade de alguma coisa ou dos resultados de uma ação. Quem configura o que avaliar é o projeto pedagógico e ele também dá a direção para a avaliação. A investigação avaliativa deve responder à proposta do projeto. Então, se o projeto pedagógico integra teoria e prática na atividade de formação profissional, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação deverão contemplar essa configuração. A avaliação por ser uma investigação, não se define por si mesma. Ela está a serviço do projeto de ação, por isso a definição pertence ao projeto. A avaliação deve rebolar-se para atender ao que pede o projeto.

Diante disso, emerge a necessidade de se questionar sobre a formação dos professores que precisa fornecer as bases para se rediscutir as questões didático-pedagógicas contemplando a especificidade da avaliação da aprendizagem, situando-a nas diversas abordagens teóricas existentes na educação brasileira.

Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem dessa pesquisa se inscrevem na perspectiva de Luckesi (2005), que enfatiza que, para se trabalhar com avaliação da aprendizagem na escola, temos que assumir o compromisso com a qualidade de ensino, o que significa investir no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola; ou seja, do ponto de

vista do profissional, não podemos somente dar aulas, mas sim necessitamos cuidar dos nossos educandos para que aprendam e, por isso mesmo, se desenvolvam na direção de uma cidadania independente e autônoma.

Para o mesmo autor, avaliar significa diagnosticar e intervir para que os educandos consigam obter a efetiva aprendizagem e seu desenvolvimento. A investigação no âmbito da sala de aula propiciará o conhecimento necessário para direcionar o saneamento das dificuldades apresentadas pelos discentes em seus diversos campos do conhecimento.

À luz desses pressupostos, e visando estabelecer uma ligação entre a análise teórica e a reflexão sobre o tema avaliação da aprendizagem, pretendemos desenvolver nessa pesquisa, cujo resultado subsidie o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sugerindo a adoção de novas estratégias de trabalho, novos instrumentos e formas de avaliação e, ainda, propiciar a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados ao processo de ensino e de aprendizagem, além de servir para indicar que conhecimentos estão sendo construídos ou modificados.

Partindo-se da premissa básica de que para se mudar uma concepção de avaliação implica reconstruir a própria prática avaliativa dos sujeitos avaliadores, exige que esses sujeitos passem a refletir sobre o referencial político-pedagógico que os orienta em suas ações não só em sala de aula, mas no contexto mais amplo da relação escola sociedade. E a concepção de avaliação que perpassa essa lógica é a de um processo que abrange a escola como um todo desde as relações internas, processo de aprendizagem do aluno e a relação com a sociedade.

Infelizmente, ainda existe em nossas instituições escolares a visão de avaliação que é concebida como um mecanismo legitimador de práticas e valores de uma escola reprodutora de um determinado tipo de saber, considerado verdadeiro, direcionada por uma relação pedagógica que se constrói dentro de estruturas fechadas da instituição escolar. Nesse modelo de escola, o professor é quase sempre aquele que exerce a sua prática pedagógica como uma ação baseada no ensinar e instruir cujo processo se dá de fora para dentro. Nas avaliações da aprendizagem dos seus alunos, mede-os ou testa-os com o objetivo de classificá-los frente ao processo de assimilação.

Segundo Mendez (2002, p.40), “Para se efetuar uma renovação, uma inovação, é tão necessário conhecer os obstáculos que devem ser vencidos, as dificuldades que devem ser superadas, quanto às forças, os princípios e as convicções com os quais cada um conta.”

Lima (2005) chama atenção para esse fato, por meio do método ou projeto de Bachelard citando entre outras características os obstáculos epistemológicos – representados

por ideias, pensamentos e opiniões que impedem e bloqueiam a revelação do real e o surgimento de novas ideias.

Entendemos que, para se fazer uma ruptura no uso exclusivo da avaliação somativa, que se configura como uma prática classificatória, e ainda muito presente na educação em seus diversos níveis e instâncias, com registros quantitativos precisos, é necessário que se tenha uma concepção de avaliação na qual se perceba a importância da percepção qualitativa e dinâmica de toda a ação pedagógica, visualizando o ensino e a aprendizagem como processos complementares.

Nessa perspectiva, reforçamos que, para se caracterizar um ato de avaliação da aprendizagem, se estará delimitando referenciais de análise da realidade e definindo uma racionalidade pedagógica que orientará a sua conduta como professor. Dessa forma, a concepção de avaliação deixa de ser arbitrária, classificatória, seletiva e autoritária, um instrumento de controle dissociado da realidade objetiva e passa a fazer uma relação entre a ação e a reflexão e ainda entre a objetividade.

Sanamartí (2009, p. 29) assinala que:

O conceito de avaliação visto a partir de sua finalidade reguladora da aprendizagem já foi definido por Scriven, em 1967, quando formulou sua ideia de avaliação formativa, mas [...] As ideias e práticas relacionadas a esse tipo de avaliação dependem da base teórica de referência.

A compreensão que temos de avaliação formativa é aquela que se constitui como um processo constante ao longo da aprendizagem, devendo ser planejada para identificar as dificuldades e erros apresentados pelos alunos e a busca pela compreensão das causas dessas dificuldades no intuito de gerar novas propostas de ensino para a superação dessas dificuldades. Sabemos que a avaliação da aprendizagem está intimamente relacionada com o desenvolvimento do currículo, desse modo ela poderá servir como parâmetro para a realização permanente de apreciação e análise, tendo em vista o seu redimensionamento quando se fizer necessário.

Hadji (2001, p. 123) nos adverte que:

Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores [...].

Considera-se que trabalhar com avaliação da aprendizagem é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional que envolve aluno, professor e o conjunto da escola como um todo. É, portanto, um fenômeno muito complexo que exige um olhar avaliador ampliado, integrador e multidimensional que envolve o coletivo e o individual voltado para um movimento de contínuo aperfeiçoamento.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem deve subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a adoção de novas estratégias de trabalho, novos instrumentos e formas de avaliação e, ainda, propiciar a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados ao processo de ensino e de aprendizagem, além de servir para indicar que competências, habilidades, atitudes e comportamentos estão sendo construídos ou modificados.

Tendo em vista relacionar a prática da avaliação com a possibilidade de gerar as aprendizagens na medida em que se compreenda que a detecção de erros nas avaliações propostas, deverá sinalizar para alternativas concretas de ação que ajudem aos alunos a superarem as suas dificuldades, realizando a apreensão de conceitos, de referências básicas, de valores de princípios necessários à elaboração e assimilação do conhecimento nas diversas áreas de saber.

Esse tipo de avaliação da aprendizagem esclarece que, para o aluno, ela é um instrumento de tomada de consciência de suas reais condições de aprendizagem: suas conquistas, dificuldades, possibilidades e, para a escola, um indicador na definição de prioridades e de localização de quais aspectos das ações educacionais estão a demandar maior apoio.

Na análise feita sobre a questão da avaliação da aprendizagem não se deve separá-la do projeto curricular do curso e dos demais aspectos e elementos que fazem parte do contexto escolar como um todo. Para Saul (2010, p. 64): “[...] a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo.”

A avaliação do ensino-aprendizagem oferece elementos para uma melhor compreensão do desenvolvimento do currículo, além de indicar a necessidade do seu redimensionamento ou reformulação, quando for necessário. Por meio dessa avaliação, os seus resultados devem ser muito bem analisados, buscando apreciar até que ponto sua realização está se adequando a suas finalidades.

Nessa perspectiva, Severino (2009, p.138) complementa: “A avaliação adequadamente conduzida deve ser uma abordagem diagnóstica do desempenho do aluno,

levantando aspectos positivos e negativos sempre com vistas à reorientação das ações de estudo e aprendizagem.”

A análise dos resultados dessa avaliação da aprendizagem deve se constituir um atributo importante para a definição dos melhores caminhos a serem perseguidos de forma crítica, tendo em vista o redimensionamento do projeto curricular e da ação pedagógica como um todo, levando em consideração todos os elementos nela envolvidos.

Nesse sentido, endosso as palavras de Villas Boas (1998, p. 24), quando ressalta a importância do planejamento do trabalho pedagógico e da avaliação diagnóstica no âmbito escolar:

O processo de planejamento do trabalho pedagógico escolar representa condição indispensável para que a escola contribua para reverter a transmissão de compreensão fragmentada, mecânica e arbitrária da realidade. Nesse contexto, não cabe a avaliação classificatória, seletiva, autoritária e punitiva, mas ganha força total a função diagnóstica, destinada a apoiar a aprendizagem.

Essa lógica vai repercutir, também, na avaliação da aprendizagem que se realiza de forma fragmentada e dissociada do processo ensino-aprendizagem, dificultando a efetiva prática de uma avaliação integradora que aproximasse os saberes da formação profissional e o saber da experiência da vida laboral dos jovens e adultos trabalhadores, além de propiciar a superação da dicotomia teoria e prática. Este tipo de avaliação deixa de ser desenvolvido, perpetuando as práticas avaliativas descoladas do processo ensino-aprendizagem.

Souza (2012, p. 252), corroborando com esta perspectiva, acrescenta: “Nessa direção, considera-se que a implantação de políticas formativas, aliada a uma prática pedagógica mais consciente, atenta para conflito, contradições, fragmentos, fissuras, [...] poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação.”

Este novo sentido da práxis da avaliação da aprendizagem, na perspectiva da avaliação formativa, não deve ser desenvolvida por meio de modelos construídos por especialistas do campo da didática ou da avaliação, ao contrário, deve ser apropriado pelos docentes que precisam colocá-la em prática junto aos seus discentes. Sabemos que não é fácil se optar pela avaliação formativa. Esta intenção demanda de cada docente o interesse em conhecer este tipo de avaliação, cujo engajamento requer uma aproximação maior dos seus alunos para conhecer o que eles dominam e o que eles apresentam como lacunas nos pré-requisitos básicos para acompanharem os conteúdos das disciplinas do curso.

Nesta direção, Perrenoud (1999, p. 123) assevera que: “A avaliação formativa evoluirá, portanto, com a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação

pedagógica e da profissionalização dos professores.” Nesse sentido, o docente deve propor ações de superação das dificuldades dos alunos fazendo uma nova abordagem da transposição didática dos conteúdos e, ao mesmo tempo, fazendo o redimensionamento da sua proposta de ensino a partir das dificuldades detectadas no desempenho dos alunos, sem esquecer o diálogo como metodologia básica de trabalho.

Dessa ampla teorização sobre a avaliação nos utilizamos dos referenciais que alguns teóricos como Luckesi, Saul, Hadji, e Vasconcelos além de outros, já mencionados ao longo deste estudo, desenvolveram suas análises sobre a avaliação da aprendizagem, sugerindo reformulação dessa prática com vistas à melhoria da aprendizagem e, ao mesmo tempo, faz crítica a avaliação que consiste em aplicar testes e provas escolares como instrumento de medida do rendimento do aluno. Hadji (2001) sugere a avaliação formativa que deve informar o professor para que o mesmo possa regular sua ação e ao aluno para que tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros. Estas análises contribuirão para fundamentar o resultado alcançado nesta pesquisa que será abordado no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Este tópico tem o propósito de apresentar os resultados obtidos por meio da coleta dos dados que nos permitiram desvelar as “Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, campus Fortaleza”.

O tema avaliação da aprendizagem que nos propusemos desenvolver no âmbito do curso acima mencionado, tem sido muito discutido no cenário educacional envolvendo educadores e teóricos no intuito de compreendê-lo como parte extremamente relevante do processo de aprendizagem. Este estudo possibilitou-nos conhecer a avaliação da aprendizagem e os seus sentidos expressos na prática avaliativa dos docentes do mesmo curso investigado, bem como visualizar a necessidade de se redimensionar o seu Projeto Pedagógico Curricular o (PPC).

Tal opção se encontra alicerçada na convicção de que avaliar a aprendizagem é uma tarefa complexa, que exige, além do domínio de conhecimentos teóricos, a definição clara de intenções, valores e concepções que fundamentem suas práticas avaliativas, uma vez que essas práticas efetivadas no currículo em ação, ou seja, na sala de aula, se encontram intimamente vinculada à concepção de educação, de ensino e da aprendizagem defendidas mesmo que implicitamente, pelas instituições e pelos docentes que nelas desenvolvem o seu trabalho docente.

Outro ponto que não se pode esquecer é que as **concepções de avaliação do ensino-aprendizagem** dos professores advêm tanto de seus estudos teóricos, realizados no decorrer da formação inicial e continuada, como em experiências vivenciadas nesse processo e na sua atuação profissional.

Sobre a questão da avaliação da aprendizagem no IFCE¹⁹ e em outras instituições das redes federal, estadual e municipal temos conhecimento, por meio de pesquisas e estágios supervisionados realizados nas mesmas, que esta modalidade de avaliação está presa apenas ao conhecimento cognitivo, não considerando os outros níveis como o afetivo e o psicomotor do aluno. Apesar de sabermos que esta avaliação envolve outras variáveis (titulação do corpo docente, laboratórios, biblioteca, produção científica, programas e a proposta curricular dos

¹⁹ As Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1994, por meio da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro. Essa mudança, porém, se dá de forma gradual e apenas em 22 de maio de 1999, através de um decreto, ocorre a implantação do **CEFET-CE**. E, finalmente, por decreto do presidente Lula da Silva institucionaliza-se **IFCE**. Mudança do nome CEFETCE que passa a se denominar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, (IFCE) de acordo com a Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008, que transformou os CEFETs em Institutos Federais.

cursos etc.) Podemos relacionar esse tipo de avaliação como classificatória, preocupada com a quantificação dos resultados, com a finalidade de constatar se houve ou não, a retenção das informações e classificar o aluno como aprovado e reprovado.

4.1 Coleta e análise dos dados da pesquisa de campo

Na observação direta constatei que o reinício do semestre de 2012.1 foi no dia 17 de setembro e o encerramento no dia 19 de dezembro de 2012, em virtude do período de greve. Naquele semestre, o Proeja do IFCE *campus* Fortaleza só estavam funcionando os 1º, 2º, 3º e o 6º semestres, portanto não foram ofertados os 4º e o 5º semestres do referido curso. Optamos pelo 3º e o 6º semestres para a realização do estudo investigativo, durante o período do mês de outubro a dezembro de 2012, correspondendo a vinte (20) dias, assistindo a quatro (4) aulas em cada dia, horário AB-CD das 18h30 às 22h00, totalizando 80 horas.

O curso não estava sendo ofertando os 4º e 5º semestres porque surgiram pouquíssimas matrículas e a Diretoria de Ensino e a Coordenação do PROEJA decidiram colocar os discentes que se matricularam nos cursos técnicos integrados regulares ofertados, também no turno da noite, da mesma habilitação.

4.2 Dados obtidos pela observação direta

Iniciamos a técnica da **observação direta** no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, buscando observar e anotar os detalhes e impressões, as ocorrências, as atitudes dos sujeitos observados e as características do ambiente, bem como as práticas voltadas para a avaliação da aprendizagem, que é o foco desta investigação, tendo consciência de que a nossa presença era parte do contexto observado.

Para a realização da **observação direta** desta pesquisa, optamos, conforme indicado acima, por fazê-la nos 3º e 6º semestres do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, durante o período do mês de outubro a dezembro de 2012, correspondendo a vinte (20) dias assistindo a quatro (4) aulas em cada dia, horário AB-CD, das 18h30 às 22h00, perfazendo um total de 80 horas, oportunidade que tivemos de acompanhar e assistir aulas de cinco disciplinas do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, sendo duas disciplinas da formação geral e três da formação profissional.

Estas observações realizadas no contexto da sala de aula comprovaram que a maioria dos docentes observados **na sua prática avaliativa** demonstraram uma postura calcada na tendência pedagógica tradicional, observada na transmissão do conhecimento e na preocupação de seguir uma sequência rígida na apresentação dos conteúdos do programa da disciplina. Apenas havia duas docentes que evidenciaram uma identificação com a postura de uma prática pedagógica renovada, porque procuravam interagir bem com os alunos, desenvolvendo atividades mais criativas, além de incentivar a participação de todos no decorrer da aula, mas não constatamos variabilidade de instrumentos nas práticas avaliativas, foco desse estudo.

Foi possível perceber, por meio da observação direta, que havia um grande número de alunos que não acompanhavam o ritmo normal das aulas, pois demonstravam dificuldades na participação das atividades e das próprias aulas. Percebemos um grau maior de satisfação pelos alunos quando iam assistir às aulas das disciplinas profissionalizantes.

O período da observação foi relevante porque nos ajudou a desvendar elementos e características da prática avaliativa docente, permitindo-nos uma maior aproximação com o objeto desta pesquisa investigativa, **sobre a avaliação do ensino-aprendizagem** do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE. Desse modo, as observações feitas e as respectivas análises se constituíram em subsídio importante para elucidar as concepções e as práticas avaliativas adotadas pelos docentes evidenciadas na aplicação dos instrumentos avaliativos no decorrer das aulas.

Na primeira observação, constatou-se que: Após a acolhida dos discentes, a docente iniciou a sua aula de Inglês convidando os alunos a responderem as questões sobre o que tinha sido trabalhado na aula anterior. Ela demonstrou compromisso e interesse pela aprendizagem dos seus alunos, incentivando-os a participarem ativamente da aula. Ficamos surpresas com o entusiasmo dela para com os alunos do Proeja, demonstrando respeito pelo saber elaborado pelo aluno, desafiando-os a evoluir e a apresentar novas e diferentes respostas das tarefas sucessivamente apresentadas, evidenciando indício de uma prática avaliativa inovadora ao longo do processo da aula.

Iniciou-se **uma atividade de avaliação** do conteúdo trabalhado naquele dia, com perguntas orais sobre o que já haviam estudado. Como resultado, percebeu-se que, dos doze alunos presentes, apenas três responderam de forma mais completa às questões formuladas, e a professora recomendou que todos revisassem os conteúdos para superarem as dificuldades e em seguida, fez o fechamento da aula.

Desse modo, entende-se a importância do papel dessa docente na constituição de uma nova prática avaliativa na disciplina. Na forma como trabalha a disciplina e no incentivo que estava sempre presente ao abordar os seus alunos poderão contribuir para a motivação pessoal do discente sendo estes fatores determinantes na facilitação do processo de aprendizagem. Não se pode perder de vista que o Proeja é um programa que visa atender a sujeitos excluídos do sistema formal de ensino, o que modifica as avaliações formais.

Porém, neste mesmo curso, percebemos que existiam alguns docentes desmotivados que pareciam não ter interesse que os discentes aprendessem o que estava sendo transmitido, porque ministravam a aula de forma mecânica, repetitiva, contribuindo para que esses jovens e adultos trabalhadores perdessem a vontade de se envolver e de participar das aulas, resultando, em alguns casos, na exclusão deles do IFCE, tirando-lhes a oportunidade de se prepararem melhor para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Neste contexto, a **prática avaliativa** presenciada no período da observação direta se resumia em testes, provas, trabalhos em grupo e resolução de exercícios sobre o conteúdo estudado como instrumentos de verificação da aprendizagem, na perspectiva de exame e não de avaliação, sem uma orientação sobre os enunciados das questões, retratando uma perspectiva tradicional e inadequada, sem considerar os resultados que os alunos apresentavam, reforçando que esta perspectiva avaliativa ainda se encontra profundamente enraizada na compreensão dos docentes e alunos. Para Luckesi (2005, p. 109) “[...] o que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos”.

Na mesma observação direta, durante o intervalo das aulas, por meio de conversas informais nos dirigimos à coordenação do curso onde os professores ficavam durante os intervalos das aulas, indagamos aos seis professores que foram selecionados para participarem dessa pesquisa, qual o perfil dos discentes do Proeja. E eles assim afirmaram que:

Os discentes, de um modo geral, eram interessados durante as aulas, mas tinham pouca base para acompanharem o curso como está planejado, acrescentando que neste curso deveria haver uma ênfase maior nas aulas práticas, porque os alunos precisam aprender a fazer e não precisam de tanta teoria. Isso é comprovado nos resultados da avaliação que fazemos, pois, muitos deles ficam em dependência de disciplinas e depois abandonam o curso. (REPRESENTAÇÃO DE DOCENTES DO CURSO PROEJA DO IFCE *CAMPUS FORTALEZA*).

Neste depoimento deles, percebemos que entendem que o Proeja deveria ofertar uma formação voltada para habilitações e postos de trabalho específicos cujos projetos

curriculares deveriam diminuir as disciplinas da base científica e cultural, situando os trabalhadores ante um mundo do trabalho caracterizado pela radical e veloz transformação, na condição de simples “operadores”.

Na nossa percepção, a avaliação do ensino-aprendizagem torna-se mais complexa, devendo acompanhar este perfil definido pelos professores. Na observação das aulas, inferia que esta percepção dos docentes do curso pesquisado se refletia na maneira como ministravam as aulas, reduzindo os conteúdos requeridos pela habilitação e na forma como trabalhávamos resultados da aprendizagem dos alunos sob a perspectiva da verificação classificatória, sem a reorientação imediata do que o aluno não havia sido compreendido, quando sua aprendizagem se mostrava insatisfatória e o conteúdo, que estava sendo ensinado e aprendido, fosse efetivamente essencial para a formação do jovem e adulto trabalhador.

Reforçamos que a ideia dos docentes sobre o perfil do discente do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza está adequada à ideia de uma formação que preparasse os jovens e adultos para a empregabilidade, recrudescendo o dualismo educacional explícito entre educação das massas e educação das elites, uma vez que não propicia efetiva formação técnico-profissional que desenvolva elevado domínio de avanço tecnológico, fornecendo as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humanas e sociais.

Foi percebido de forma concreta, na sala de aula, que faltava nas aulas das disciplinas ministradas e **nas práticas avaliativas** uma visão integrada como preconiza o Projeto Pedagógico do Curso, o que contribuía para aumentar as dificuldades de aprendizagem decorrentes da constante mudança de atenção de uma disciplina para outra pelos alunos. A falta de nexos entre as disciplinas e o decorrente esforço de memorização por parte dos alunos contribuía para que houvesse desinteresse no acompanhamento e na participação das aulas, afetando o resultado da avaliação do ensino-aprendizagem.

Como o curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, se desenvolve mediante proposta prescrita de um currículo integrado, entendemos que ele requer uma abordagem diferenciada para a avaliação do ensino-aprendizagem, considerando que o ensino deve ser contextualizado, visando ao desenvolvimento amplo e integral do aprendiz e à aquisição de competências relevantes para a formação de cidadão, sem perder de vista o entendimento de que um currículo integrado pede uma concepção e uma prática de avaliação integrada.

Dessa forma, a **concepção de avaliação do ensino-aprendizagem** deve ser coerente com a proposta de um currículo integrado que faça a opção pela formação integral do jovem e adulto trabalhador, com uma base sólida de conhecimentos que incluam os princípios

científicos e tecnológicos numa perspectiva de integração, favorecendo, segundo Ramos (2010, p. 50) “[...] possibilidades diversas de formações específicas.”

Esta formação requer procedimentos metodológicos **de avaliação do ensino-aprendizagem** diferenciados que se ancorem no processo de construção de conhecimento baseado na interação dos conteúdos das áreas profissionalizantes e propedêuticas com as diversas disciplinas, fazendo a interação necessária entre elas. Desse modo, demanda **uma sistemática de avaliação do ensino-aprendizagem** que estimule os professores a desenvolverem instrumentos avaliativos que possibilitem avaliar conhecimentos teóricos e práticos integrados às disciplinas afins.

Na sequência das observações diretas, percebemos outros dados que contribuíram para a visão de práticas de avaliação do ensino-aprendizagem de cunho tradicional. Na aula da docente de Tecnologia Mecânica do 3º semestre do Proeja – Refrigeração e Climatização frequentavam sempre os mesmos 12 discentes, nas aulas observadas, porém, constatamos que na relação da chamada da mesma docente constavam 24 discentes matriculados. Indagamos sobre os 13 discentes ausentes, e a resposta da docente foi: Que esses discentes haviam desistido. Começaram faltando muito depois se evadiram.

Quis saber se a mesma docente sabia dos motivos das desistências daquele grande número de alunos: Ela assim se expressou:

“A maioria dos discentes desistiu porque faltava base para acompanhar o curso e apresentavam muitas dificuldades para aprenderem”.

Este foi um discurso comum aos docentes do Proeja de que os discentes, além de terem uma faixa etária diversificada, tinham níveis de conhecimentos bem diferenciados, o que dificultava aos professores trabalharem os conteúdos previstos e fazerem avaliações mais adequadas; desse modo, eles não se sentiam seguros para trabalharem com aquele perfil de alunos.

Neste mesmo dia de aula, presenciamos a **aplicação de uma prática avaliativa** para doze alunos que estavam presentes, sendo três do sexo feminino e nove do sexo masculino. A docente iniciou a aula distribuindo uma atividade que seria de verificação da aprendizagem para o aluno resolver em casa, sobre um assunto trabalhado na aula anterior, com o auxílio da apostila que é adotada pela mesma docente. A referida atividade era composta de 31 questões em forma de problemas sobre os conteúdos trabalhados até aquela data. A docente avisou que ia sortear as questões para serem resolvidas em sala de aula, valendo cada acerto de uma questão – dois (2) pontos.

Após a orientação dessa atividade, a professora prosseguiu a aula na qual aplicou outra atividade avaliativa em grupos para ser realizada na sala de aula sobre as questões sorteadas. Ordenou aos discentes presentes que formassem quatro grupos de três para resolverem o exercício de Cálculo de Usinagem. A docente circulou pelos pequenos grupos orientando o desenvolvimento do exercício, demonstrando um dos exemplos no quadro enquanto os discentes atentos a acompanhavam.

Percebeu-se que um dos grupos estava mais autônomo na resolução do exercício, enquanto outro grupo, que tinha dois dos componentes que faltaram a aula anterior, estava com dificuldades em resolver as questões. Esse grupo levou trinta e cinco (35) minutos para responder uma das questões. Os demais grupos continuaram resolvendo as duas questões, solicitando a ajuda da professora de vez em quando, mas não demoraram muito para resolvê-las. A docente avisou que na próxima aula os grupos seriam modificados, segundo ela, para que houvesse um nivelamento sobre os conteúdos trabalhados por parte dos discentes.

Desse modo, é preciso encarar como um grande desafio assumir a docência nesta modalidade de ensino, procurando propiciar situações que favorecessem a avaliação do ensino-aprendizagem, com atitude de disponibilidade para a recuperação dos conhecimentos por parte dos alunos, evitando que eles entrassem e saíssem do curso, como já tinham feito diversas vezes, sem preencherem as lacunas desses conhecimentos provenientes dos vários níveis de ensino que eles tinham cursado.

No prosseguimento da **atividade avaliativa** que a docente estava realizando demonstrou abertura diante das dificuldades que os discentes vinham apresentando na resolução das questões, expressando-se assim:

Coloco-me à disposição de vocês para ministrar aulas aos sábados, como reforço para superarem as dificuldades apresentadas nos conteúdos. Ou durante a semana, no dia das minhas aulas, para quem puder chegar uma hora antes do início das aulas da noite e não têm condições de frequentar a revisão que será feita aos sábados. (DOCENTE DE TECNOLOGIA MECÂNICA).

Nesta fala da docente percebemos indícios de uma preocupação com os resultados negativos da aprendizagem dos alunos oferecendo-lhes uma oportunidade para revisarem os conteúdos da disciplina ainda não assimilados.

Contudo, durante todo o período da observação direta, constatamos que na maioria das práticas avaliativas dos docentes nas salas das aulas observadas, refletiam uma visão reprodutivista presente nas concepções pedagógicas dos professores de ensino, de

aprendizagem e, principalmente, de avaliação do ensino-aprendizagem que são calcadas na racionalidade técnica fundada na tradição positivista, com ênfase na atividade meramente instrumental.

Para eles, as verificações da aprendizagem realizadas em momentos pré-determinados, era necessário dar ênfase às notas aquelas verificações que desvinculadas do processo ensino-aprendizagem não repercutiam na dinâmica da mudança de postura do docente diante dos resultados obtidos.

Essa racionalidade é colocada em ação pelo tecnicismo educacional, que cultuava a avaliação da aprendizagem reduzindo-a a verificação do conteúdo aprendido pelo aluno. Nesta pesquisa comprovamos esta visão, quando após a correção das provas, o professor atribuía as notas referentes a cada prova sem identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno para tomar as providências imediatas para saná-las. Nesse sentido, a verificação deixa de ser um momento de aprendizagem que permite repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento do aluno em sala de aula.

Os alunos jovens e adultos possuíam experiências de vida própria e diferenciada, porém eram percebidos como receptores passivos para os quais deveriam ser transmitidos os conteúdos, ficando excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos que segundo Anastasiou e Alves (2006, p. 13) “[...] a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fim em si mesmo”.

As observações diretas facilitaram-nos a apreensão de que não havia o estímulo por parte da maioria dos docentes à divergência e à criatividade dos alunos na participação das aulas, pois não eram encorajados a interromperem a exposição da aula para que o docente explicasse expressões e palavras que não dominavam, ficavam em silêncio com medo de errar. Contudo, é importante esclarecer que alguns dos docentes tinham a preocupação de esclarecer os conceitos utilizando exemplos relacionados ao assunto.

Destaco uma das situações da aula de Tecnologia Mecânica quando a professora levanta o seguinte questionamento ao se referir à questão do **corte** no Processo de Fabricação:

Vocês sabem do que se trata o **corte**?: Uma das alunas perguntou: - “É aquilo que a senhora já falou que corta no laboratório, cavaco que pode causar acidentes”? A professora reforçou e disse que sim. E continuou perguntando: - “Vocês já ouviram falar dos estados da matéria, por exemplo, sólido...? – Neste momento, os alunos responderam que sim e complementaram: “líquido e gasoso”. Um das alunas perguntou à professora: “Como se dá fusão”? E a professora respondeu prontamente e perguntou se todos os alunos tinham entendido o que foi explicado.

Durante esta aula, houve uma melhor participação por parte dos alunos e interesse pelo assunto abordado. Segundo Freire (2011, p.77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Isso significa que deve haver a boa interação entre o ensino e a aprendizagem que deve ser mediada pela relação entre professor e aluno.

Contudo, na continuidade das observações realizadas, percebemos que, na maioria dos docentes, ainda, predominavam as abordagens de ensino e aprendizagem, sustentadas pelas concepções positivistas e pela ausência da prática reflexiva sobre o fazer pedagógico e sobre a transposição didática e os conteúdos selecionados. A metodologia, ainda, tradicional caracterizou-se por utilizar a aula expositiva como única técnica pedagógica, e pela memorização dos conteúdos por parte do aluno que apenas os absorvia de forma passiva, com a finalidade de que fossem memorizados e devolvidos nos mesmos termos que foram apresentados – por meio de provas, testes, exercícios mecânicos e repetitivos – expressando, assim, uma concepção de ensino-aprendizagem correspondente ao modelo de transmissão-recepção.

Anastasiou e Alves (2006, p. 18) assinalam que na visão tradicional “[...] como a inteligência era associada à memorização, o trabalho docente se dirigia à explanação do conteúdo e à manutenção da atenção do aluno”. Esta foi uma prática muito presente nas aulas observadas no decorrer da pesquisa, deixando de considerar os limites e as possibilidades dos sujeitos atuantes no processo da construção do conhecimento.

Nas aulas observadas do curso de Refrigeração era rotineira a atitude do aluno de anotar palavras ou fórmulas, sem compreendê-las, apenas repetindo-as no momento em que fosse solicitado nas provas ou testes. Mesmo que o(a) docente utilizasse aulas mais participativas nas quais o aluno era mais requisitado para tomar parte do processo por meio de atividades dirigidas, não havia por parte do(a) docente a preocupação de organizar atividades que possibilitassem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de generalizar, diferenciar, abstrair os conceitos trabalhados durante as aulas.

Em uma situação de uma das aulas observadas, um dos alunos chama o professor e diz:

“Professor, não entendi a diferença entre bomba afogada e bomba submersa”. (ALUNO DO 6º SEMESTRE DO PROEJA)

Nesse momento, o professor parou de explicar o assunto e perguntou ao aluno, o que você não entendeu?

Sanmartí (2009, p. 8) assinala que “o desafio para os professores, mas que buscar a melhor maneira de “explicar” bem um determinado conteúdo é [...] ajudar-lhes a superar obstáculos que frequentemente encontram” sobretudo, na exposição de um conteúdo novo para ele.

O mesmo aluno disse ao professor pode prosseguir a aula, ou seja, desistiu de falar. Nessa oportunidade, o professor deveria buscar meios e caminhos para atender a solicitação do aluno, permitindo que o mesmo tivesse acesso ao conhecimento trabalhado, bem como, poderia valorizar a atividade intelectual do aluno, neste momento.

No quinto dia de observação, tivemos oportunidade de observar a **aplicação de uma avaliação da aprendizagem**, de uma das disciplinas da formação geral. Às 18h30o professor chegou à sala de aula e já estavam presentes 12 (doze) alunos, sendo 10 (dez) homens e 2 (duas) mulheres e já iniciou a aula escrevendo no quadro branco uma atividade avaliativa caracterizada como prova parcial com uma questão única contendo quatro itens.

Para os alunos, o professor trouxe a prova impressa e os avisou que seria pesquisada no Texto Didático (TD) que havia sido distribuído e explicado na aula anterior. A referida prova era composta de doze questões, sendo oito de natureza objetiva, para o discente assinalar a alternativa correta, e quatro de natureza subjetiva que possibilitava o discente expor as suas ideias sobre a questão formulada.

O professor informou aos discentes que ninguém poderia conversar durante a prova, mas apenas consultar o TD indicado, individualmente. Durante a aplicação da prova ficou circulando por toda a sala de aula, não se sentou por nem um minuto como se estivesse fiscalizando os seus alunos, em uma postura bem tradicional. A sala de aula estava muito silenciosa e todos os alunos bem concentrados procuravam responder as questões da prova.

É importante ressaltar que essa postura dos docentes ao adotar uma didática conservadora resulta na utilização da avaliação tradicional que pode contribuir para reforçar nos discentes a ideia de que a nota é consequência de seu desempenho, portanto ele é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na escola. Esta perspectiva associa a aprendizagem ao domínio de informações, com ênfase nos resultados alcançados, prevendo a uniformização dos sujeitos na apreensão dos conteúdos.

Mediante as observações realizadas nas salas de aula durante a pesquisa, comprovou-se que o processo da avaliação da aprendizagem no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, de forma dominante, era realizado para simplesmente classificar os alunos, sem trazer, portanto, nenhuma contribuição para a melhoria da aquisição da aprendizagem. Em nenhum momento constatei que os docentes

esboçassem interesse em fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos nas avaliações dos seus alunos e menos ainda na intenção de repensar e redimensionar o seu programa de disciplina e a sua atuação com o escopo da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Em uma das aplicações da atividade avaliativa, um dos alunos assim se manifestou:

Professor, estou com dúvidas nesta prova e não consigo imaginar a resposta das questões descritas. Peço que explique a questão 3. (Aluno do 3º SEMESTRE DO PROEJA).

O professor explicou para todos os alunos o enunciado da questão e acrescentou que as citadas questões haviam sido trabalhadas na aula anterior.

Baseada na premissa de que a **avaliação do ensino-aprendizagem** deve ser colocada a serviço da aprendizagem, ela poderia se constituir em um instrumento que subsidiaria tanto o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, quanto ao professor no redimensionamento de sua prática avaliativa, quando assim se fizer necessário, além de requerer do professor o comprometimento e a responsabilidade com a aprendizagem dos seus alunos e as formas de avaliar essa aprendizagem.

Considero, portanto, que trabalhar com **avaliação do ensino-aprendizagem** é importante no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional que envolve aluno, professor e o conjunto da Escola como um todo. É, portanto, um fenômeno muito complexo que exige um olhar avaliador ampliado, integrador e multidimensional que envolve o coletivo e o individual voltado para um movimento de contínuo aperfeiçoamento, principalmente no âmbito de um currículo integrado.

Ressaltamos que foi constatado por meio das análises das entrevistas realizadas, associadas à observação direta que, embora o planejamento do trabalho pedagógico do IFCE, especialmente do Projeto Pedagógico Curricular do curso objeto estudo da mesma pesquisa, apresente uma concepção de educação, de currículo e de avaliação na perspectiva crítica, foi elaborado sem a participação da maioria dos docentes, por uma representação mínima do corpo docente que atuam no curso, portanto não refletia o compromisso que deveria ser assumido por todos, resultando na organização e elaboração do seu plano de disciplina isoladamente.

Essa lógica vai repercutir **na avaliação do ensino-aprendizagem**, que se realiza de forma fragmentada e dissociada do processo ensino-aprendizagem, dificultando a efetiva prática de uma avaliação integradora que aproximasse os saberes da formação profissional e o saber da experiência da vida laboral dos jovens e adultos trabalhadores, além de propiciar a

superação da dicotomia teoria e prática. Este tipo de avaliação deixa de ser desenvolvido, perpetuando as práticas avaliativas descoladas do processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que alguns teóricos como Vianna, Saul, Scriven, Stufflebeam, Parlet e Hamilton, além de Stake, mencionados ao longo deste estudo, desenvolveram suas análises sobre a avaliação da aprendizagem, sugerindo reformulação dessa prática com vistas à melhoria da aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazendo crítica à concepção tecnicista na qual a avaliação consistia em aplicar testes e provas escolares como instrumento de medida do rendimento do aluno.

Vislumbramos a possibilidade de que os docentes do IFCE, sobretudo os que atuam no PROEJA, curso de Refrigeração e Climatização, consigam se apropriar de uma **teoria da avaliação do ensino-aprendizagem** que os ajude a superar as concepções baseada na medida e classificação e passem a conceber a avaliação da aprendizagem como um componente curricular que forneça as informações para redirecionar e aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico em função da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para isso, os docentes deveriam observar o que afirma Luckesi (2005) sobre o ato de avaliar, que deve estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, o que implica a disposição de acolher e compreender a realidade como ela é, e procurar meios de superá-la.

O que deduzimos de nossa observação direta do PROEJA do IFCE, especialmente do Curso de Refrigeração e Climatização, é que os docentes necessitam se apropriar de uma nova **concepção de avaliação do ensino-aprendizagem**, rompendo com a cultura de memorização, passando a valorizar a avaliação formativa e somativa que indicam a necessidade da participação do aluno como condição importante no desenvolvimento de todo processo. Esse aluno deve ter a consciência de seus progressos e de suas dificuldades na construção do conhecimento e assumir o compromisso para contribuir, para superar as suas dificuldades.

O docente, então, deve estar aberto para a superação dessas dificuldades adquirindo uma nova abordagem da transposição didática dos conteúdos e, ao mesmo tempo, o redimensionamento da sua proposta de ensino, a partir das dificuldades detectadas no desempenho dos alunos, sem esquecer o diálogo como metodologia básica de trabalho.

No mesmo período da observação direta procuramos analisar **os instrumentos da avaliação do ensino-aprendizagem** realizada durante o período dessas observações, no intuito de verificar se nos instrumentos avaliativos adotados pelos docentes havia interação com os conteúdos trabalhados em sala de aula, se tinham uma linguagem mais direta como se o professor estivesse dialogando, naquele momento, com os alunos, se inseriam experiências

relacionadas ao cotidiano deles, além de questões que propiciassem ao aluno o exercício do pensar e refletir sobre o que estava sendo perguntado em cada questão. Desse modo, poderiam contribuir para que os alunos demonstrassem as suas capacidades internas, como sua percepção, memória, raciocínio crítico, comparativo, construção de estruturas mentais para entender conceitos e princípios, e a apreensão de conceitos, de referências básicas e de princípios necessários à elaboração e assimilação do conhecimento nas diversas áreas de saber.

Durante o período da observação direta nas salas de aula conhecemos alguns instrumentos de avaliação adotados pelos docentes que constam do quadro abaixo. Conforme o que foi observado, as práticas avaliativas analisadas assumiram referenciais genéricos comuns que pelas suas características podem ser associadas à medição ou controle, baseando-se na homogeneidade e se constituindo como instrumento de verificação da aprendizagem enquanto medida de desempenho escolar, revelando a sua natureza classificatória e seletiva.

Quadro 8 – Tipos de práticas avaliativas no curso do PROEJA do IFCE

FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECÍFICA
Provas e trabalhos em pequenos grupos.	Provas e trabalhos em pequenos grupos
Provas pesquisadas no Texto Didático.	Exercícios com uma questão única contendo quatro itens sobre o conteúdo.
Testes e prova escrita ao final de cada unidade;	Testes e provas escritas ao final de cada unidade;
Provas em duplas	Provas orais com questões colocadas em envelopes para que os alunos fossem sorteando uma a uma e respondendo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Analisamos uma das **práticas avaliativas** aplicada aos discentes sujeitos da pesquisa, no intuito de verificar se os instrumentos avaliativos eram adequados aos conteúdos trabalhados em sala de aula nos seguintes termos: o instrumento avaliativo era uma prova e uma das questões era formulada da seguinte maneira:

“Indique as características do elemento “X” descrevendo cada uma delas”.

Este instrumento avaliativo foi organizado a partir de uma questão única, que solicitava a descrição das quatro características do elemento “X”, limitando a resolução da questão por parte dos alunos, porque não ofereceu a possibilidade deles expressarem outros

conhecimentos adquiridos durante toda a etapa de estudos, deixando de apresentar variados tipos de aprendizagem.

Outra prova analisada era para ser respondida sem consulta. Continha quatro questões, sendo três objetivas e uma discursiva com dois itens, que apresentavam enunciados confusos, dificultando a compreensão dos alunos.

Sob esse aspecto, elaboração de enunciados de questões, Gatti (2003, p.107) recomenda: “Dar instruções quanto à prova, quanto ao tipo de questões envolvidas, como organizar e dar respostas, enfim, tudo o que diz respeito à forma da prova deve estar bem claro para os alunos.”

Durante a **aplicação desta atividade avaliativa**, ficou comprovado que os docentes sujeitos da pesquisa não tiveram esse cuidado, pois os discentes apresentavam dificuldades de compreender os enunciados das questões da prova e o docente não tinha a preocupação de fazer os devidos esclarecimentos quando foi solicitado pelo aluno.

Ao analisar uma das provas corrigidas, não havia nenhum comentário por parte do docente que ajudasse o aluno a refazer o seu raciocínio quanto à resolução da questão. Sobre essa questão Gatti (2003, p. 104) orienta que:

É produtivo oferecer aos alunos, o mais cedo possível, o resultado de suas provas, com comentários sobre por que a questão correta está correta, quais os principais problemas de compreensão sobre a matéria foram encontrados entre os alunos, qual o raciocínio necessário a cada questão.

Enfatizamos que, durante as observações em sala de aula, não houve a aplicação de estratégias que pudessem contribuir para a fixação da aprendizagem: como a revisão dos conteúdos pelos professores com outra abordagem, a discussão com os alunos sobre as respostas certas a cada questão e a repetição da atividade avaliativa nos conteúdos em que os alunos revelaram dificuldades, que deveria ser feita com outra abordagem.

Nesse sentido, Luckesi (2005, p.111) complementa, afirmando que:

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender.

Portanto, concluímos que, se cada docente considerasse a importância **da avaliação do ensino-aprendizagem**, com atenção especial aos instrumentos avaliativos adotados, poderia perceber que o processo avaliativo deveria subsidiá-lo com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sugerindo a adoção de novas estratégias de

trabalho, de novos instrumentos e formas de avaliação e, ainda, despertando-o para a retomada de aspectos que deviam ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ficou evidenciado durante o estudo investigativo que **as atividades avaliativas do processo ensino-aprendizagem** no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, adotadas pelos docentes sem que conhecessem o seu referencial teórico desse modo supomos que os discentes apenas reproduziam a prática dos seus professores, quando eram alunos.

4.3 Análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes

A realização das entrevistas evidenciou que os docentes participantes desta pesquisa ainda confundem a concepção de avaliação da aprendizagem com os instrumentos avaliativos, quando expressaram as suas ideias sobre a concepção que tinham sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, conforme veremos a seguir:

Avaliar, para mim, é procurar saber o que os alunos aprenderam de acordo com as notas que obtiveram. (DOCENTE 1).

É uma Verificação para ver se o aluno é capaz de reproduzir o ensinado, durante o semestre. (DOCENTE 2).

Procuro avaliar diversificando na maneira de avaliar, usando trabalhos em equipe, em duplas, testes e provas. (DOCENTE 3).

Avaliar significa medir o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a disciplina. Ela deve ser contínua e colaborativa, isto é, em grupos e individual. (DOCENTE 4).

Eu ENTENDO que a avaliação deve ser contínua, colaborativa, isto é, em grupos, e individual, a individual é com o objetivo do aluno se auto avaliar, no meu entender, a avaliação se faz necessária, para a identificação das dificuldades do aluno nos conteúdos tratados. (DOCENTE 5).

Entendo que avaliação do ensino-aprendizagem é conhecer o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender a partir dos objetivos elaborados sobre os conteúdos do plano de disciplina. (DOCENTE 6).

Nas respostas dos docentes acima, destacam-se visões diferenciadas sobre as concepções da avaliação do ensino-aprendizagem, compreendendo desde a visão da avaliação reduzida a uma verificação ou instrumento de medida, que, embora tenha sido alvo de críticas por teóricos e questionada até por muitos professores das escolas, são ainda praticadas, de forma quase predominante, no âmbito escolar em todos os níveis de ensino. Além disso, para a efetivação desta avaliação, durante muito tempo o professor simplesmente repassava os conteúdos aos alunos e, em seguida, marcava a prova que iria mostrar os que sabiam e os que não sabiam. A preocupação não era com a apreensão dos conteúdos, mas com a nota da prova.

Observamos que, de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, ficou evidenciado que eles ainda confundem o ato de avaliar a aprendizagem do aluno com a medida do que o aluno aprendeu daquilo que foi ensinado pelo professor. Esta concepção propõe a classificação dos alunos na categorização de fortes e fracos, por exemplo, o que contribui para a exclusão de alunos que apresentem diferentes caminhadas, principalmente dos jovens e adultos trabalhadores que frequentam o curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza. Os instrumentos de avaliação são aplicados de forma pontual e em momentos predeterminados.

Percebemos, também, nas falas dos docentes que existe uma confusão entre avaliação e instrumentos de avaliação. Talvez a falta de conhecimento sobre o tema contribua para esta confusão. Porém, considerando as respostas apresentadas pelos (Docente 4 e Docente 5) sobre a concepção de avaliação, percebemos que, ainda que não esteja estabelecida uma concepção de avaliação nos moldes apresentados na perspectiva de uma avaliação formativa, há indício de uma tendência à mudança por parte desses docentes, evidenciando outro modelo de avaliação, diferente daquele que foi apresentado pelas concepções anteriores dos demais docentes.

Hoffmann (2009, p.24) chama atenção sobre esta concepção tão presente no contexto atual das instituições escolares, asseverando que, “[...] o significado da avaliação na escola alcança um significado próprio universal, muito diferente do sentido que atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas.”.

Para que a **avaliação do ensino-aprendizagem** se efetive, na perspectiva de contribuir para a aprendizagem, é necessário que haja um processo de ressignificação das práticas didático-pedagógicas dos docentes do Proeja do IFCE, sobretudo, do curso de Refrigeração e Climatização, imprimindo **nesta avaliação do ensino-aprendizagem** a prática da investigação para diagnosticar os avanços e os recuos dos jovens e adultos na aquisição da aprendizagem, tendo como pressuposto o diálogo com as experiências e saberes desses discentes; só assim, poderíamos vislumbrar a possibilidade da superação da concepção classificatória, que vem predominando, ainda, na prática do cotidiano do Proeja do IFCE.

Severino (2009, p.138) corrobora complementando: “A avaliação adequadamente conduzida deve ser uma abordagem diagnóstica do desempenho do aluno, levantando aspectos positivos e negativos sempre com vistas à reorientação das ações de estudo e aprendizagem”.

Portanto, a análise dos resultados das entrevistas poderá contribuir para a definição da **avaliação do ensino-aprendizagem** de forma crítica. Para isso, deveria se constituir um atributo importante para demarcar os melhores caminhos a serem perseguidos no processo da avaliação do ensino-aprendizagem, tendo em vista o redimensionamento do projeto curricular do curso e da ação pedagógica como um todo, levando em consideração todos os elementos nela envolvidos.

No prosseguimento da entrevista, foi formulada a pergunta sobre os tipos de instrumentos avaliativos utilizados ao longo do semestre no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza. Os professores deram as seguintes respostas:

A seguir serão apresentados nos APÊNDICES os Quadros com o registro da transcrição das respostas das entrevistas feitas com os seis docentes do 3^o e 6^o semestres do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, sobre a segunda parte do roteiro que trata sobre Currículo e Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem que consta do APÊNDICE C.

As respostas apresentadas nos levam a perceber que a concepção de avaliação como instrumento, que tem como função principal classificar os alunos, é reforçada, na maioria das respostas, pela aplicação de provas, testes e exercícios como instrumentos de avaliação, levando-nos a concluir que, mesmo utilizando outros instrumentos de avaliação, sua ação pedagógica está centrada em um processo de avaliação seletivo.

Nessa perspectiva, concluímos que, diante dos dados obtidos por meio do discurso dos docentes participantes dessa pesquisa ao responderem sobre as questões norteadoras do desenvolvimento dessa investigação, cujo tema central foi “As concepções e práticas avaliativas no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, apesar da identificação de alguns elementos, na ação pedagógica desses docentes, que fundamentam a avaliação do ensino-aprendizagem, a prática avaliativa continua apresentando caráter pontual, classificatório e excludente.

4.4 Análise dos dados a partir das categorias: Currículo, Avaliação do ensino-aprendizagem e Motivação

Conforme mencionado anteriormente, essas categorias surgiram, *a posteriori*, após a realização das entrevistas, observações em sala de aula e levantamento estruturado aplicado aos sujeitos durante a realização da pesquisa de campo.

4.4.1 A análise dos dados segundo a categoria Currículo

Iniciamos destacando a concepção de currículo dos docentes obtida por meio dos seus depoimentos durante a entrevista semiestruturada e a vivência desse currículo durante a sua operacionalização em sala de aula por meio da observação direta. Encaminharam para a evidência do currículo coleção que segundo Silva (2002, p. 72) ao citar Bernstein afirma que “No currículo tipo coleção as áreas e campo de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados.” Diferentemente da organização de um currículo integrado que observa o princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

O tipo de currículo tipo “coleção” sugere a padronização e a fragmentação do conhecimento, além de ignorar os saberes, as vivências e experiências dos alunos. Prioriza a ênfase à exposição e/ou transmissão dos conhecimentos, preestabelecendo o que deve ser ensinado.

No desenvolvimento do currículo do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE, *campus* Fortaleza, constatou-se que não havia a unidade que deveria existir no desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Refrigeração e Climatização (Proeja) do IFCE nas diferentes disciplinas e formas de saberes escolares, nem havia a articulação entre seus conteúdos, própria do currículo integrado, com o intuito de evitar a prática da fragmentação na mediação do conhecimento.

Vale salientar que o currículo integrado pressupõe a superação do modelo tradicional, disciplinar e rígido, para ser definido como um desenho pedagógico que articula a teoria e a prática, orientando-se pelo diálogo entre os diversos campos do conhecimento das áreas da formação geral e profissional.

Nas observações realizadas durante oitenta horas/aula observadas nos dois semestres dos cursos nos quais foi realizada esta pesquisa investigativa, ficou evidenciado que o currículo integrado não se consolidava, na prática, visto que cada docente ministrava as suas aulas sem fazer nenhuma relação com as demais disciplinas, desenvolvendo-o de forma isolada e fragmentada, baseando a sua ação didática nos pressupostos cartesianos que priorizam um modelo linear de organização curricular assentado nos postulados teóricos da matriz positivista e, portanto, sem valorizar a ação coletiva e participativa com base em uma visão interdisciplinar do desenvolvimento do curso.

Esta forma de operacionalização do currículo tem contribuído para gerar dificuldades para o aluno estabelecer as conexões entre os conteúdos trabalhados de forma fragmentada, o que contribui para comprometer a sua aprendizagem. Por outro lado, o

currículo integrado traz uma perspectiva de ruptura com este modelo que prioriza a separação das disciplinas e a organização dos saberes, impedindo a interação entre as diversas formas de conhecimentos.

Para se pensar em adotar este currículo integrado na formação profissional do Proeja do IFCE é preciso que se vá além da listagem de conteúdos e da simples transposição didática de disciplinas e programas. Há necessidade de se articular o ensino, a teoria e a prática voltada para o trabalho, baseando-se no princípio da formação integral do jovem e adulto trabalhador. A opção por este tipo de currículo demanda uma postura de abertura por parte dos docentes com o propósito de estabelecer um diálogo entre os diversos campos do saber, relacionando seus conteúdos para aprofundar o conhecimento.

Vale ressaltar que, durante o período de observação direta realizada no terceiro e sexto semestres do Proeja do IFCE, os alunos não tiveram nenhuma aula prática em laboratórios. Este foi um dos motivos que gerou decepções nos alunos com relação ao curso, registradas no questionário aplicado aos mesmos semestres. Partindo do princípio de que a aula prática em laboratório não deve ser utilizada como situação ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contribui para a apreensão dos conteúdos e para a consolidação da aprendizagem.

Esse é um aspecto crítico importante quanto às condições objetivas da organização dos pressupostos epistemológicos didático-pedagógicos da organização curricular dos cursos do Proeja, porque não está considerando a abordagem do conteúdo de forma interdependente, integrando a teoria com a prática.

Enfatizamos que, durante o período da observação direta em sala de aula realizada nesta pesquisa, o currículo que estava em ação foi adaptado dos outros cursos técnicos profissionalizantes dito “regulares” seguindo a mesma lógica da compartimentalização e fragmentação dos conteúdos das disciplinas, sob o olhar da redução adaptada de conteúdos. Diante disso, surge o questionamento: Será que a formação profissional do Proeja é menos valorizada em relação aos cursos técnicos integrados “regulares”?

Creio que este aspecto demanda uma discussão mais aprofundada sobre a formação profissional destinada ao Proeja, tendo em vista a ameaça de uma formação reduzida e empobrecida em termos de conteúdo científico, artístico e histórico-social, pelo fato de os docentes desse Programa considerar em que os alunos têm possibilidades limitadas. Nos vinte dias de observação direta, sendo 4 (quatro) horas por noite, perfazendo um total de oitenta horas, testemunhamos que é predominante esta perspectiva fundada na visão negativa e desvalorizadora dos alunos deste Programa. Segundo essa visão, se esses alunos não são

capazes de aprender adequadamente, isso se deve ao fato de pertencer a um grupo cultural específico.

Em conversas informais durante o período da observação direta, no intervalo de aulas fizemos a pergunta sobre o perfil dos alunos do Proeja, para os dois docentes abaixo, que participantes desta pesquisa, e eles responderam que de um modo geral:

Eram interessados, mas tinham pouca base para acompanhar o curso como está planejado, e que deveria haver uma ênfase maior nas aulas práticas, porque os alunos precisam aprender a fazer e não precisam de tanta teoria. (DOCENTE 5).

É a pouca base que eles trazem ficando sem compreender os conteúdos abordados durante as aulas. Esta ausência de base para acompanhar os conteúdos que precisam ser trabalhados para habilitar os alunos a exercerem a profissão, nos obriga a ministrá-los, superficialmente. Sei que isto é um problema. (DOCENTE 6).

Conforme os dados obtidos na entrevista com os docentes do PROEJA do curso de Refrigeração e Climatização, *campus* Fortaleza, eles não participaram da elaboração do currículo do mesmo curso, e se viam diante de uma situação para eles, complicada, pois tinham que trabalhar com alunos jovens e adultos, com diferentes necessidades de aprendizagem e expectativas, com os níveis sócio culturais os mais diversos e não tinham a formação necessária para isto.

Nesse sentido, para o desenvolvimento curricular dos cursos do Proeja requer uma formação específica dos professores que atuam nestes cursos. A falta desta formação pode estar contribuindo para que os mesmos mantenham o ensino via conteúdos e disciplinas na forma departamentalizada, preocupando-se apenas com a parte do conhecimento que lhes cabe ministrar, que é o da sua disciplina específica. Portanto, este desenvolvimento curricular não se constitui na operacionalização de um currículo integrado, não atende às necessidades dos discentes e não cumpre o que propõe o Projeto Pedagógico do Curso.

Considerando que os jovens e adultos trabalhadores possuem experiências singulares, o currículo deveria considerar as especificidades e necessidades deles, tendo em vista as diferenças e o percurso experiencial laboral que cada um apresenta. Desse modo, o currículo não deve ser prescrito como um produto acabado, mas ter como ponto de partida a prática social por meio da perspectiva dialógica de Paulo Freire.

O currículo não é visto, por parte dos professores e gestores do Programa, na sua dimensão mais ampla cujo “[...] percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.” (MACHADO; OLIVEIRA, 2010, p. 81).

Conforme os dados obtidos da Entrevista à resposta da questão 3 do seu roteiro (APÊNDICE C): **Informe a sua concepção sobre Currículo?**

Conforme já enfatizado anteriormente, se atentarmos para as respostas dos docentes na entrevista sobre a concepção de currículo verificamos que eles foram unânimes em manterem, ainda, a visão de que se resume a um Programa com a descrição das disciplinas. Para Vasconcellos (2009, p. 28): “Esta é uma visão restrita, que entendeu currículo como conjunto de matérias ‘grade’, programas, lista de conteúdos que o professor teria que ministrar. Essa compreensão revela a dicotomia entre a esfera de decisão e de execução.”

Nessa perspectiva, no Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, segundo os dados obtidos por meio da pesquisa, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) mantém visão conservadora de planejamento que ainda não foi superada, uma vez que não contou com a participação de todos os docentes envolvidos com o Programa (33,33%) e os 66,67% nem conheciam o referido Projeto Curricular do Curso, ficando comprovado que, no seu desenvolvimento, a ação dos docentes e discentes se limita à observação e aceitação passiva das representações contraditórias da realidade presentes em livros didáticos e aulas expositivas sem nenhuma preocupação com a discussão crítica dessa mesma realidade.

Foi possível perceber no currículo em ação os princípios de uma visão epistemológica que visualiza o ensino como um ato de transmitir conhecimentos, e que o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico, no qual o docente seleciona o conteúdo programático e os discentes se acomodam a esta prática, sem ter a possibilidade de exercitar o seu pensamento crítico sobre os conteúdos propostos.

Os conhecimentos eram elaborados em função de um plano previamente determinado que segue a lógica burocrática do desenvolvimento curricular ligada aos especialistas curriculares que se situam na linha tradicionalista. Quanto à aquisição do conteúdo, está relacionada a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação.

Constatamos, ainda, que a prática docente era baseada na homogeneização, com propostas gerais para os discentes, como se os mesmos fossem universais e ainda levando os mesmos discentes do curso do Proeja a estudarem os conteúdos prescritos nos programas, seguindo a mesma metodologia do ensino regular diurno, esquecendo-se de que os discentes da modalidade EJA apresentam características específicas a serem consideradas no processo de elaboração e desenvolvimento da proposta curricular.

Desse modo, era necessário relacionar os conhecimentos e saberes que esses alunos adquiriram na sua vivência no campo laboral aos conhecimentos e saberes veiculados pela escola.

Percebemos que a falta de conhecimento dos docentes participantes da pesquisa sobre a importância de se estabelecer a relação entre os saberes prévios dos alunos do Proeja com os saberes formais de cada disciplina é resultado da ausência de aprofundamento e de reflexão sobre a (re)construção e (re)dimensionamento dos saberes dos docentes do Proeja, trazendo ao debate a relevância da formação continuada na especificidade desta modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, devem-se considerar os jovens e adultos trabalhadores além da condição escolar, levando em conta o papel fundamental do trabalho na vida desses alunos, particularmente por sua condição social e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer.

Em suma, ressaltamos que, para o docente do Proeja, não é suficiente apenas uma fundamentação teórica, é importante que se promova uma mudança diante das práticas conservadoras ainda adotadas na atualidade. Reforçamos, ainda, que é imprescindível que cada docente, sobretudo desse Programa, busque não apenas preocupar-se com a transmissão dos conteúdos, mas adote também, a prática da ação e reflexão sobre o seu desempenho pedagógico, inserindo uma permanente análise sobre o público deste Programa, procurando conhecer a sua história, suas características e suas expectativas.

Ainda sobre a mesma categoria **Currículo** enfatizamos que os critérios para a sua organização são imbuídos de intenções calcadas em projetos políticos construídos no âmbito da sociedade como um todo, influenciando na escolha dos procedimentos didáticos, conteúdos e concepção de ensino-aprendizagem e avaliação que muitas vezes deixam de pensar no aluno concreto, não o considerando como síntese de múltiplas mediações e determinações.

Nessa direção, Ciavatta e Rummert (2010, p. 468) reforçam afirmando que “[...] a elaboração de uma proposta curricular não pode ser definida independentemente dos sujeitos envolvidos no processo, nem da dimensão histórica e política em que é elaborada.”

Dessa forma, deixa de se caracterizar como uma proposta de natureza prescritiva, possibilitando a ruptura com as orientações pedagógicas conservadoras baseadas nas teorias curriculares desenvolvidas por Bobbit e Tyler, cujas características eram essencialmente técnicas, direcionando a visão dos educadores para a racionalidade e a eficiência e, ao mesmo, tempo omitindo as questões culturais, sociais, políticas e econômicas que são constitutivas das relações entre currículo, realidade escolar e sociedade.

As novas teorias educacionais, sobretudo as críticas, questionam as teorias de cunho tradicional e defendem que na elaboração do currículo sejam inseridos os elementos que ultrapassem os muros da escola. Sobre este tema, Silva (2002) apresenta para cada uma dessas teorias as categorias específicas. Na teoria tradicional, encontram-se presentes as seguintes categorias: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; e na teoria crítica: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Reforçamos ainda que, nas teorias tradicionais de currículo, a concepção de currículo corresponde a um conjunto de disciplinas. Nele predominam os conceitos voltados para o campo pedagógico de ensino e aprendizagem e nas teorias críticas de currículo surgem os conceitos de ideologia e poder, que apontam para outra perspectiva de educação que questionam o currículo que se restringe à atividade técnica, sendo desenvolvido no modelo linear, sequencial, estático cujas práticas pedagógicas têm a finalidade de reproduzir os saberes prontos e sistematizados, tendo em vista a aceitação, o ajuste e a adaptação do indivíduo.

Silva (2002, p. 30) complementa destacando que: “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.”.

Mediante a realização das entrevistas realizadas com os docentes, sujeitos da pesquisa percebemos que as concepções de currículo deles ilustram a concepção tradicional do currículo, como um conjunto de disciplinas, conforme os dados mencionados no capítulo anterior.

Nessa direção, as concepções dos docentes sugerem que se encontra subjacente nelas uma visão cartesiana de currículo cujo modelo racionalista dificulta a ação integrativa dos saberes, desconsiderando os seus elementos históricos e contextuais, desconectando-os de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram.

Na atualidade não se deve pensar em currículo como um simples rol de disciplinas com conteúdos fechados em si mesmos para serem aplicados em qualquer realidade e para qualquer tipo de aluno sem considerar as expectativas e necessidades desse aluno, porque é na relação pedagógica com esse aluno que o conhecimento vai sendo construído. E pensando-se em um currículo para o jovem e adulto trabalhador é necessário se contemplar a diversidade contida neste público como ponto de partida para a construção desse currículo.

Deve-se considerar que, desde a sua origem, os alunos desta modalidade de ensino sofrem acentuado nível de exclusão, de discriminação e de falta de oportunidades e, ainda, que ao buscarem a via da formação profissional, possam ser favorecidos com um currículo referenciado pela busca da superação das suas dificuldades, que ultrapasse a hierarquia dos saberes escolares em detrimento dos saberes que trazem das suas vivências.

4.4.2 A análise dos dados a partir da categoria Avaliação do Ensino-Aprendizagem

A seguir, apresentaremos a segunda categoria **avaliação da aprendizagem** tema central desta pesquisa cujo título é: “As concepções e práticas da avaliação do ensino-aprendizagem do Proeja do IFCE”; desejando-se saber de que maneira a avaliação pode contribuir para a aprendizagem do aluno, colocamos, inicialmente, que entendemos “[...] a avaliação da aprendizagem como ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatórios.” (LUCKESI, 2011, p. 184).

Este ato poderá redirecionar o percurso do currículo em ação, propiciado pelo professor que deseja que o aluno aprenda, ajudando-o a consolidar a apropriação dos seus conhecimentos; para isso deverá conhecer as necessidades que o aluno apresenta para essa apropriação, pressupondo uma lógica formativa.

De acordo com essa lógica, o objetivo da avaliação está voltado para o processo de apropriação dos saberes, pelo aluno, observando os diferentes caminhos que os mesmo percorrem, mediados pela intervenção ativa do professor, propiciando a regulação das aprendizagens dos alunos, revertendo a lógica da seleção que adota as práticas avaliativas baseadas na verificação, na classificação e na seleção dos bons e dos maus alunos, centradas, especificamente, no rendimento escolar e nos resultados apresentados no processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, destacamos uma das questões da entrevista realizada com os docentes que aborda a avaliação como uma ferramenta que contribua para a aprendizagem do aluno. Destacamos as respostas de dois dos docentes que participaram da mesma entrevista:

Quando se avalia à medida que se trabalha determinado assunto procura-se saber o que o aluno conseguiu aprender, mas às vezes fazer a avaliação a cada assunto torna-se difícil pelas poucas horas de aula disponibilizadas para a disciplina. (DOCENTE 1).

A avaliação pode contribuir para a aprendizagem, quando a cada assunto se aplica um exercício e o que eles não souberem responder, procura-se explicar novamente, mas nem sempre é possível, porque o tempo da aula não permite. (DOCENTE 2).

Nos discursos dos docentes acima, não houve relação da prática da avaliação com a possibilidade de gerar as aprendizagens, na medida em que se compreenda que a detecção de erros nas avaliações propostas aos alunos poderá sinalizar para alternativas concretas de ação que ajudem os alunos do Proeja a superarem as suas dificuldades, realizando a apreensão de conceitos e de referências básicas necessários à elaboração e assimilação do conhecimento nas diversas áreas de saber.

É importante se enfatizar que não se deve separar a avaliação da aprendizagem do projeto curricular do curso, ressaltando-se que esta avaliação não deve ser vista como um momento estático, mas como um processo dinâmico, contínuo, sistemático de construção de conhecimento. Somente dessa forma o professor poderá saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis.

Destacamos a concepção de avaliação da aprendizagem do Documento Base orientador do Proeja (BRASIL, 2007, p. 53),

A avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a reconstrução do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade.

E a concepção de avaliação da aprendizagem do Projeto Curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (2010, p. 16)

A avaliação tem por propósito subsidiar a prática do professor, oferecendo pistas significativas para definição e redefinição do trabalho pedagógico. Serve também para corrigir os rumos do projeto educativo em curso e de indicativo para o aluno quanto ao seu aproveitamento acadêmico, por isso deve ser feita de forma contínua e processual.

Existe nessas duas concepções de avaliação da aprendizagem uma aproximação da perspectiva progressista e libertadora, caracterizando-se como uma prática que tem por finalidade subsidiar e orientar os processos de planejamento e de mudanças. Esta perspectiva supera a visão de constatação e quantificação, de acertos e erros presentes na verificação, impulsionando a ruptura com uma prática classificatória da verificação.

No entanto, há uma contradição entre o que está prescrito no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), o que está prescrito no Projeto Curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE com relação à concepção da Avaliação da Aprendizagem e o que tem se verificado na efetivação da prática dos docentes do referido Programa. Ficou

comprovado, mediante as observações sistemáticas, que os docentes aplicavam provas, exercícios e trabalhos em duplas que avaliavam, exclusivamente, a memorização, sem haver a preocupação com a apropriação dos conhecimentos das diversas áreas do saber.

Ao analisar as provas dos alunos após a correção, constatou-se que estes instrumentos avaliativos só vinham com observações quando apresentavam erros de conteúdo e sobre os acertos ficavam no nível de transcrição de textos, sem elaboração pessoal. Esses referidos instrumentos tornam-se uma ferramenta meramente instrumental contribuindo muito pouco para a formação integral dos alunos que aprendem.

Desse modo, se a avaliação da aprendizagem for realizada apenas pelos instrumentos avaliativos citados, poderá se distanciar;

Da coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas. A interpretação que o positivismo fez do conhecimento não é a mesma feita pela nova sociologia ou a hermenêutica ou a teoria crítica. A partir dessas correntes filosóficas surgiram cosmovisões diferenciadas do conhecimento e concepções curriculares contrárias que concretizaram aquelas ideias. (MÉNDEZ, 2002, p.29-30).

Sobre a questão dos instrumentos utilizados na prática avaliativa, os docentes responderam:

- a) Trabalhos em pequenos grupos
- b) Prova pesquisada no Texto Didático
- c) Prova escrita individual.
- d) Prova escrita em duplas
- e) Lista de exercício

Citamos, abaixo, alguns quesitos contidos nesses instrumentos avaliativos citados:

- Ex: Indiquem as características do Isolamento Térmico?
- O que é cisalhamento?
- A desertificação é a mesma coisa que erosão?
- O que são cilindros?

Essas questões de disciplinas diferentes, além de outras analisadas em questões de múltiplas escolhas, ilustram que as práticas de avaliação estão longe de ser o tipo de instrumento que apresenta um potencial para apreender os conteúdos relevantes das disciplinas; nesse sentido Luckesi (2005, p. 98) nos adverte, afirmando:

Para elaborar um instrumento, devemos tomar a unidade de conteúdo que estamos trabalhando, identificar todos os seus tópicos essenciais, decidir que questões

atendem a coleta de dados sobre as habilidades esperadas dos educandos, quantas questões necessitam de ser elaboradas para cobrir cada um desses tópicos.

Para se observar o que orienta Luckesi é preciso que se planeje a elaboração do instrumento avaliativo, levando-se em consideração os pontos sugeridos pelo mesmo autor. O que foi verificado durante as observações nas questões de prova ou exercícios aplicados aos alunos, na avaliação por meio de textos, as perguntas formuladas não exigiam muito da compreensão ou análise por parte dos alunos.

Pode-se constatar esta realidade em uma das atividades do professor de Geografia, que, ao iniciar uma das aulas, distribuiu um texto sobre o assunto “Solo” com os alunos presentes. Era um texto muito resumido e com perguntas objetivas, para serem respondidas mediante consulta no mesmo texto. Dentre estas destacamos: O fenômeno que causa desgaste das rochas ou do solo chama-se: a) formação do solo, b) erosão, c) fossilização, d) aluvião, e) rachaduras. Observa-se que o enunciado da questão está incompleto não indicando se era para assinalar, circular ou sublinhar a resposta certa.

Sobre a elaboração de questões objetivas de provas ou testes, Hoffmann (2009, p, 128) assinala que:

Escrever bons itens de teste objetivo não é tão fácil como pensam muitos professores. Não há um conjunto de regras fixas que se possa observar sempre, passo a passo, na produção de uma boa questão de teste. A tarefa requer um tempo considerável, muita paciência, uma certa dose de habilidade criativa e um conhecimento total dos processos vividos pelo grupo a que será aplicado o teste, além da clareza acerca das noções e os objetivos que estão sendo investigados.

Observando-se as recomendações da autora, deve-se, ainda, ter atenção na elaboração do enunciado de cada questão para que não expressem ambiguidades e se investiguem conhecimentos significativos.

Desse modo, é necessário termos o cuidado na elaboração dos instrumentos avaliativos que, segundo Candau (1993, p. 137) deve ter como principal objetivo contribuir para: “Diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas tanto na transmissão como na aquisição para tomar decisão acerca da próxima etapa do processo.”

A elaboração de um bom instrumento de avaliação da aprendizagem, com questões objetivas e subjetivas, que tenha como pressuposto o que Candau preconiza no objetivo citado, requer dos docentes uma formação técnica para este fim, especialmente para os docentes de uma instituição de educação profissional que tiveram a sua formação

influenciada pelos ideais positivistas que propiciam a fragmentação do processo ensino-aprendizagem.

A referida formação deverá ampliar a visão do docente quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a proposta educativa comprometida com a melhor maneira de se trabalhar com os jovens e adultos, focando no uso da avaliação da aprendizagem para o verdadeiro significado da avaliação que, segundo Luckesi (2005, p. 85), “[...] é um ato de diagnóstico, que serve de subsídio para uma tomada de decisão na perspectiva da construção da trajetória do desenvolvimento do educando.”

A avaliação da aprendizagem desenvolvida no Proeja poderia ter como finalidade diagnosticar o ponto em que cada discente se encontra e, a partir daí, traçam-se os caminhos para que cada um ou, pelo menos a maioria dos jovens e adultos trabalhadores, cheguem a dominar os pré-requisitos necessários para acompanhar o curso. Esta é uma decisão política de cada docente.

No tocante à pergunta sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, de acordo com o discurso manifestado pelos docentes participantes da pesquisa, selecionei algumas consideradas significativas:

Procuro avaliar diversificando na maneira de avaliar, usando trabalhos em equipe, em duplas, testes e provas. (1 DOCENTE 16,66%).

Outros docentes afirmaram que:

Avaliar é aplicar testes, exercícios, trabalhos individuais e em grupo. (4 DOCENTES 66,68%).

Um dos docentes afirmou que:

Avaliar é saber o que os alunos aprenderam de acordo com as notas que obtiveram. (1 DOCENTE. 16,66%).

Portanto, observamos que os docentes entrevistados demonstraram ainda não ter clareza quanto ao ato de avaliar, chegando a confundir a concepção de avaliação com os instrumentos de avaliação, conforme as respostas sobre esta questão. Ressaltamos que avaliação e instrumentos de avaliação estão relacionados, mas, quanto ao significado, são diferentes. Enfim, avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2005, p. 111): “É uma prática rigorosa de acompanhamento e reorientação do educando, tendo em vista sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.”

Vasconcellos (2004) assinala que se o(a) docente deseja contribuir com o processo de transformação da realidade da avaliação da aprendizagem, precisa se basear num procedimento metodológico na perspectiva dialético-libertadora que compreenda de acordo com os seguintes elementos: partir da prática, refletir sobre essa prática e transformar a prática. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem torna-se um ato cuidadoso de acompanhamento da aprendizagem do educando e, ao se fazer a reflexão constante sobre esse acompanhamento, consegue-se saber o que o discente aprendeu e o que deixou de aprender, tendo em vista contribuir para a inclusão e não para exclusão desse aluno no contexto escolar.

Sobre a questão da avaliação da aprendizagem, objeto de estudo dessa pesquisa, foi perguntado aos discentes do mesmo curso:

Quais os tipos de avaliação os docentes utilizavam?

As respostas apresentadas pelos vinte e quatro sujeitos da pesquisa foram: **provas e trabalhos individuais e em duplas.**

Nas observações diretas e nas entrevistas realizadas com os docentes do Proeja do IFCE buscamos levantar esta questão no intuito de se verificar se as concepções e as práticas avaliativas adotadas por esses docentes possibilitavam a geração das aprendizagens na medida em que se compreendesse que a detecção de erros nas avaliações propostas aos discentes sinalizasse para alternativas concretas de ação que os ajudassem a superar as suas dificuldades, realizando a apreensão de conceitos, de referências básicas, de valores de princípios necessários à elaboração e assimilação do conhecimento nas diversas áreas de saber.

Os docentes não tinham esse cuidado, pois observamos que os erros cometidos pelos alunos nas provas e trabalhos nos quais a maioria das questões era de múltiplas escolhas, não foram trabalhados em nenhum momento.

Em uma das ocasiões da entrega das provas e/ou trabalhos, ouvimos um dos discentes perguntar:

Professor como é que eu vou saber qual é a resposta certa?

Ficamos aguardando a resposta do docente que falou:
Depois veremos isso.

Estava torcendo para que este docente aproveitasse a solicitação daquele discente e fizesse um diagnóstico do nível de conhecimento do discente sobre aquele assunto

abordado, adotando outra forma de avaliação que contribuísse para a superação das dificuldades dos discentes, assegurando a aquisição do conhecimento necessário a sua formação.

Luckesi (2005, p. 111), fazendo uma abordagem sobre este enfoque, assinala que:

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ou seja, ela permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, na medida em que o que importa é aprender.

Nessa perspectiva, a avaliação deveria subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, a adoção de novas estratégias de trabalho, novos instrumentos e formas de avaliação e, ainda, propiciar a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Após a apresentação de todos os dados obtidos neste estudo investigativo e retratados ao longo desse texto, é possível se inferir que os objetivos foram atingidos e que a tese inicial foi confirmada quando se anunciou que:

Na prática docente do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza há predominância de práticas avaliativas na perspectiva de verificação da aprendizagem e não na perspectiva da avaliação formativa, que se constitui como um processo contínuo que tem a função de regulação com a intenção de avaliar a qualidade do trabalho docente e do desempenho do aluno.

A pesquisa bibliográfica documental e de campo revelaram as visões sobre cada uma das categorias que emergiram dos dados obtidos, no decorrer da empiria, permitindo-nos a apreensão das informações desejadas, sobretudo no campo da avaliação da aprendizagem, objeto de estudo desta pesquisa.

Algumas características presentes no discurso docente, obtido por meio da entrevista, cujo roteiro consta do (APÊNDICE C), e nas respostas dos discentes ao levantamento estruturado- Questionário (APÊNDICE D) apontaram as seguintes evidências: O ensino era centrado no docente que transferia informações preocupado com a verificação da aprendizagem, enquanto o aluno as recebia e demonstrava o quanto era capaz de reproduzir aquilo que foi proposto como conteúdo de aprendizagem, por meio da utilização dos instrumentos provas, testes e trabalho em grupo, em etapas demarcadas de maneira pontual.

Desse modo, a avaliação, assim exercida, em vez de ser reconhecida como o processo de acompanhamento da produção do aluno, para levantar as suas dificuldades e agir sobre elas, com outras e diferenciadas estratégias de ensino, se resume na avaliação

classificatória que se inscreve em uma epistemologia positivista que se refere ao conhecimento associado ao domínio de informações, com ênfase nos resultados alcançados.

A partir da investigação, análise e reflexão, algumas considerações são pertinentes, embora não são conclusivas:

Os documentos legais e institucionais que orientam o Proeja do IFCE apresentaram pontos de vista que convergem para um avanço na concepção da avaliação da aprendizagem. No entanto, a partir de uma análise mais rigorosa das práticas que efetivamente ocorreram no cotidiano escolar do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, verificou-se que ainda predominam as práticas de uma avaliação classificatória com ênfase aos aspectos quantitativos descaracterizando uma avaliação qualitativa.

Desse modo, não se concretiza a prática avaliativa, favorável à aprendizagem, que demanda uma postura diferenciada do docente, porque mais que transmitir conteúdos a serem devolvidos nos instrumentos avaliativos, é preciso conhecer como cada aluno está aprendendo, tendo em vista interferir para melhorar o seu conhecimento. Assim sendo, nota-se que o valor da avaliação não está no instrumental utilizado, mas no uso que se faz dos resultados neles evidenciados, ou seja, na tomada de decisão do professor, pois pode ser para apenas classificar o aluno ou para adequar a prática pedagógica a beneficiar o seu desenvolvimento.

4.4.3 A análise dos dados a partir da categoria Motivação

O surgimento da categoria motivação indicou que a pesquisa teria que buscar fundamentação teórica complementar aos dados, tendo em vista essa temática não constar no Referencial Teórico.

A motivação ocupa um lugar relevante em toda e qualquer atividade humana. Não vai ser possível abordá-la em toda a sua amplitude, porém vamos nos deter no estudo da motivação relacionada ao contexto dos sujeitos da pesquisa do curso de Refrigeração e Climatização Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, ciente de que a motivação é inerente ao sujeito, sendo despertada e influenciada pelo meio que o rodeia.

Trazendo-a para o campo educacional para se analisar as causas da ausência da motivação apresentadas pelos alunos de um curso é necessário que se considere o contexto institucional onde esse curso se desenvolve, priorizando as condições do seu funcionamento, desde o ambiente sala de aula, recursos didáticos-pedagógicos, corpo docente e a assistência do corpo gestor para zelar pelas boas condições de seu funcionamento. Com relação aos

docentes que ministram aulas neste curso, devemos verificar se interagem com os alunos, se respondem às suas demandas e às dificuldades que apresentam nas diversas disciplinas e como os avaliam.

Além disso, deve-se atentar para as estratégias utilizadas pelos docentes para verificar em que medida tem contribuído para ativar a motivação dos seus alunos. Nessa perspectiva, Tapia e Montero (2004, p. 177) asseveram que:

O problema é com base em que critérios se pode avaliar a adequação das estratégias de atuação docente para contribuir para o desenvolvimento e a ativação de uma motivação adequada dos alunos para aprender e, no caso de não ser adequada, com base em que critérios desenvolver e avaliar possíveis estratégias de atuação.

A respeito do desempenho dos docentes do curso foi formulada a seguinte questão:

8. Sobre o desempenho docente no processo ensino-aprendizagem que elementos favoreceram a sua permanência no Proeja?

De acordo com as respostas dos alunos, sujeitos da pesquisa, 66,66%, dos alunos do 6º semestre afirmaram que:

Os professores compreendem as dificuldades deles, sendo este um dos fatores que contribuem para a motivação para a permanência deles no curso.

E ainda, 91,67% dos alunos do 3º semestre, responderam que:

Os seus professores demonstram sensibilidade para com as suas dificuldades na aprendizagem, compreendendo-as.

Estes dados nos levam a concluir que, se esses docentes, além de entenderem as dificuldades que os seus alunos apresentam, utilizassem estratégias adequadas para superá-las, certamente estariam contribuindo para a ativação da motivação dos seus alunos a participarem e permanecerem no curso.

Tapia e Montero (2004, p. 177) reforçam sobre os aspectos docentes que podem contribuir para a repercussão motivacional na ação discente, afirmando que:

São muitos os aspectos da atuação do professor que estão sob o seu controle e que podem ter repercussões motivacionais – colocar problemas ou interrogações, mostrar a relevância de atingir os objetivos, usar diferentes modos de incitar à participação,

propor as atividades de forma individual, cooperativa e competitiva, forma de avaliar etc. Para poder determinar se os modos de atuação a que faz a referência influem positivamente na motivação para aprender e sob que condições, é preciso dispor de critérios.

A determinação desses critérios implica a necessidade de se conhecer previamente as características dos seus alunos, tendo em vista uma melhor definição das formas de atuação que pudessem lidar adequadamente com diferentes tipos de motivação dos seus alunos.

Reportando-nos sobre a questão formulada a esses alunos que cursavam os 3º e o 6º semestres, aos 24 alunos, do curso no qual se desenvolveu a pesquisa, sobre:

9ª questão: O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos no curso;

50,00% dos alunos do 3º Semestre afirmaram que era a falta de acompanhamento por parte da coordenação do curso e 66,66% dos alunos do 6º semestre alegaram que era a falta de estrutura para o funcionamento do curso.

A falta de estrutura retratava a ausência de laboratórios adequados, a escassez de salas de aula e professores sobrecarregados de aulas e a falta de um quadro de docentes para os cursos do Proeja do IFCE. Portanto, esta falta de estrutura apresenta deficiência de equipamentos, corpo docente que não atende às demandas e salas de aula a menos para a boa qualidade do curso. Acrescentamos, também, que a falta de assistência da coordenação do curso e dos demais gestores no desenvolvimento do curso dificulta a solução das deficiências citadas, porque ficam distanciados das situações que os alunos apontaram como estrutura deficitária do curso, contribuindo para afastá-los das aulas e, por conseguinte, para aumentar o índice da evasão dos alunos do Proeja.

Prosseguindo na análise das respostas dos discentes participantes desta pesquisa dos questionários, foi possível perceber a ênfase dada à questão da motivação que está ligada ao despertar de uma vontade, no caso de uma sala de aula, a escolha pelo docente de conteúdos significativos que partam do universo dos seus alunos priorizando a valorização dos conhecimentos prévios que eles trazem, e quando o aluno percebe que a escola aceita e valoriza os conhecimentos que ele detém, demonstra maior segurança em si próprio, interessando-se mais pelas aulas e pelo seu aprendizado.

Foi possível perceber nos dados coletados por meio dos dados obtidos pela aplicação do questionário que um número de alunos apresentou certo desinteresse, decepção e desânimo com o curso, que podem estar relacionados com a prática pedagógica inadequada dos docentes, a falta de professores, a falta de estrutura disponível para o curso como laboratórios para aulas práticas, além da falta de assistência e atenção por parte dos gestores e de alguns professores.

Esta falta de motivação, ocasionada pelos problemas por eles apresentados, está impactando no pouco ou total descompromisso com as atividades escolares dos alunos, o que está repercutindo diretamente no abandono do curso, resultando no alto índice de evasão e repetência desses alunos do Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza.

É conveniente refletir sobre a preocupação que o professor pode vir a ter com a aprendizagem de seu aluno, diante de um quadro no qual o próprio docente aponta como a falta de estrutura para a complementação dos conteúdos por meio das aulas práticas em laboratórios específicos e o seu despreparo para atuar com esta modalidade de ensino. Esta ausência de formação dos docentes está se refletindo na sua prática pedagógica, que nas atividades avaliativas propõe questões complexas sobre o conteúdos ministrados para os alunos resolverem, o que resultam na desmotivação de boa parte deles.

No contexto do IFCE, *campus* Fortaleza, existem fatores apontados pelos discentes nos dados do questionário que tem contribuído para a desmotivação de grande parte dos alunos em prosseguirem no seu curso, estando interferindo negativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo eles, a realidade atual do ensino dos cursos do Proeja do IFCE, vem apresentando uma baixa qualidade na formação ofertada e a característica mais marcante destacada por eles foi a falta de aulas práticas em laboratórios.

A partir da análise dos dados obtidos dos questionários aplicados à representação dos alunos, percebemos que há necessidade de se implementar aulas práticas como uma maneira eficiente de ensinar e melhorar o entendimento dos conteúdos das disciplinas do curso por parte dos alunos, facilitando a sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, tornando um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. As aulas práticas em laboratório são fundamentais para a consolidação dos conhecimentos dos alunos, porque possibilita a realização de experiências requeridas pelos conteúdos, daí a sua grande importância para um curso profissionalizante.

Compreendemos que as aulas práticas em laboratórios propiciam situações de ensino e de aprendizagem que exigem a observação, a leitura de textos e roteiros, a resolução

de problemas por parte dos alunos com a orientação e acompanhamento de seus professores, favorecendo um conhecimento interdisciplinar que é requerido pelo currículo integrado. Portanto, a ausência de aulas práticas no laboratório é apontada pelos alunos do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, como um dos principais motivos de deficiência no ensino.

Ficou evidenciado, a partir dos dados relatados pelos discentes participantes da pesquisa, a grande importância que o laboratório poderia ter para o ensino aprendizagem. Por se tratar de um ambiente especial, os professores teriam a oportunidade de trabalhar com experimentos que motivassem os alunos a participarem deles, conseguindo melhores resultados para o aprendizado. Concluímos com a observação de que a instituição possui inúmeros laboratórios, porém não disponibiliza nenhum deles para garantir um suporte à aprendizagem do jovem e adulto trabalhador e ao ensino integrado que o curso requer.

As deficiências indicadas pela representação de alunos do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE, *campus* Fortaleza, precisam ser solucionadas, na maior brevidade possível, tendo em vista ofertar uma formação profissional que possibilite o resgate da cidadania para os jovens e adultos trabalhadores, garantindo-lhes o ingresso, a permanência e a conclusão do curso com a possibilidade de prosseguirmos seu percurso educacional.

5 CONCLUSÃO

Este estudo investigativo buscou aprofundar teórica e empiricamente as concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Refrigeração e Climatização do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, instituído pelo Decreto 5.840/2006.

A referida investigação surgiu decorrente da preocupação com o andamento dos cursos do Proeja do IFCE, sobretudo do curso de Refrigeração e Climatização. Configura-se um cenário preocupante nos cursos de Proeja do IFCE retratado pela falta de interesse dos docentes lotados nesse Programa de participarem da formação continuada ele, pela indiferença por parte dos gestores sobre os elevados índices de evasão que já vem se registrando nos seus cursos, e, ainda, pela falta de providências no sentido de dotar o Proeja da infraestrutura necessária ao seu bom funcionamento e, ainda, porque alguns profissionais que fazem parte da rede federal de ensino, conforme Santos (2010), muitas vezes não aceitam a entrada dos jovens e adultos trabalhadores porque os consideram como uma ameaça à qualidade do ensino ofertado por essa rede federal.

Como pesquisadora da temática objeto da pesquisa avaliativa buscamos a compreensão dos significados que emergiram dos dados, me colocando para além das constatações de ideias-chaves, na busca de desvelar com um olhar interpretativo crítico as contradições existentes no campo social investigado, que muito dizem das resistências e vontades de ruptura dos sujeitos professores e alunos com práticas avaliativas que priorizam o objetivismo e a reprodução do conteúdo

Nosso esforço foi analisar as concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem de natureza individual e institucional expressa no contexto investigado cujos significados comuns atribuídos aos professores e alunos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem revelam que o processo de avaliação não está sendo desenvolvido de forma adequada a um curso de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio com uma proposta de curso integrado conforme se evidencia nos documentos prescritivos dessa modalidade de ensino.

No decorrer da pesquisa percebemos que a prática avaliativa adotada pelos docentes do curso de Refrigeração se configura sem valorizar a avaliação formativa na medida em que os resultados da avaliação não são discutidos não se constituindo como um elemento propulsor de aquisição de conhecimentos, competências e habilidades propostos no

perfil do egresso do curso tornando-o apto a inserir-se de forma efetiva no mundo do trabalho; ficou perceptível para mim como pesquisadora, inserida no contexto pesquisado como membro da Coordenação Pedagógica, a ausência de uma formação pedagógica do professor, motivação desse professor para lecionar no curso de Refrigeração do Proeja ocasionando a prevalência de certas teorias sem a existência de laboratórios adequados à formação profissionalizante ofertada.

Ao analisarmos os dados dos documentos oficiais, do discurso dos professores e das observações diretas efetivadas nas aulas, é possível afirmar que há uma contradição explícita entre o que é proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Refrigeração e as condições estruturais para a oferta desse curso de forma satisfatória. Compreendemos o momento histórico-social que gerou o Proeja no Brasil, salientando a importância de ser ele qualificado como uma política inclusiva, mas se a ideologia é inclusão a prática é exclusão no sentido de deixar o jovem e adulto trabalhador a margem de uma formação profissionalizante, do exercício da cidadania mediante o direito que o aluno tem de resgatar suas incompletudes em relação ao ensino de qualidade. Não posso deixar de nos colocarmos como parte do contexto de gestão, no âmbito pedagógico, o que nos remete a analisar as práticas avaliativas do curso já mencionado e os resultados obtidos nesta pesquisa levando-me a refletir sobre as possibilidades de desencadear um amplo processo de discussão no IFCE para que o desempenho deste curso possa se consolidar com qualidade a partir do redimensionamento do projeto do curso e dos demais elementos de ordem estrutural e dos recursos humanos que devem participar de uma formação voltada para o atendimento das especificidades desse curso.

O Proeja se coloca como uma proposta que busca resgatar uma dívida social histórica, na medida em que oportuniza a inserção social e produtiva de sujeitos, até então, excluídos do mundo do trabalho, existem, ainda, conforme exposto anteriormente, professores do IFCE resistentes a essa formação, provavelmente em decorrência do preconceito cultural que existe sobre a EJA e por utilizarem estereótipos que discriminam os alunos dessa modalidade de ensino, rotulando-os de incapazes.

Sentimo-nos instigadas a enfrentar o desafio de desencadear uma discussão com os profissionais envolvidos no Proeja, sobre a necessidade de se refletir sobre a postura educacional de cada um, a fim de que procurem compreender que a diferença em todos os contextos pode existir, e que ações que promovam a sua ressignificação são de suma importância, considerando que as pessoas precisam ser respeitadas nas suas diferenças, incluindo-se aí o trabalhador jovem e adulto.

Enfatizamos que, no âmbito de cada instituição educacional, assumir a proposta do Proeja requer decisão política dos gestores e professores envolvidos com essa modalidade de ensino, para que haja uma soma de esforços que contribuam para garantir o sucesso do Programa, tornando-o uma possibilidade concreta de inclusão social. É necessário também que se discuta no âmbito de cada Instituição sobre as representações e atitudes presentes no cotidiano escolar, às vezes preconceituosas e discriminatórias para que se reconheçam as diferenças, as características e a singularidade dos alunos desse Programa.

Levando em consideração o fato de que, pelo menos até o presente momento, existe em curso um número ainda pouco expressivo de estudos e pesquisas a respeito dessa modalidade de ensino Proeja no Brasil e no Ceará, particularmente, é que decidi realizar esta investigação com o foco calcado no processo avaliativo para conhecer em que medida este processo conduz à produção de um ensino-aprendizagem satisfatório, visando, a partir do resultado desse trabalho, contribuir para o surgimento de processos e caminhos que façam da avaliação da aprendizagem uma forma de reorientação permanente do exercício da prática docente com vistas a consolidar a aprendizagem dos conteúdos das áreas da formação geral e específica nessa modalidade de ensino.

Esta pesquisa avaliativa teve o foco voltado para a avaliação do ensino-aprendizagem como tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor. Nesse sentido, procurou compreender e analisar criticamente as questões que permeiam as práticas avaliativas dos docentes do curso citado, bem como os princípios que norteiam o processo avaliativo dos docentes, com vistas à formação do profissional do curso pesquisado.

Reforço, ainda, que um estudo dessa natureza, voltado para esta modalidade de ensino, justifica-se pela complexidade da temática abordada e ainda pelo fato de serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas no campo dessa modalidade de ensino como um dos caminhos oficialmente instituídos para a inclusão social dos jovens e adultos, sobretudo no âmbito da avaliação da aprendizagem.

Considerando a relevância desse Programa é que decidimos trazer para o debate a avaliação, por se constituir como parte relevante do processo educativo, no intuito de analisá-la na relação ensino-aprendizagem no contexto do currículo em ação, observando como esse campo vem sendo desenvolvido no espaço da sala de aula.

Pensamos na articulação da avaliação com o planejamento e a metodologia na estrutura curricular, compreendendo que a possibilidade do professor conhecer os objetivos educacionais do seu curso, sinalizam o que avaliar para o planejamento da avaliação e dos processos a serem utilizados, com vistas a posterior análise dos resultados obtidos para tomar

a decisão do que deverá ser redimensionado na sua prática pedagógica na perspectiva de uma aquisição qualitativa do saber por parte dos seus alunos.

Levamos em consideração que, nas instituições educacionais, em sua maioria, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como produto que é representado pelo registro do resultado obtido pelo aluno, sem tomar nenhuma decisão em relação aos resultados obtidos por meio da mesma avaliação, sendo vista apenas como forma de verificar o que o aluno aprendeu.

É importante se compreender como a própria instituição pode melhorar seu desempenho, com foco na avaliação da aprendizagem dos seus alunos, pois os dados obtidos deverão subsidiar as decisões que poderão ser tomadas pela comunidade escolar, para garantir a qualidade do ensino prevista no seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Infelizmente, no sistema educacional brasileiro ainda predomina a visão de avaliação concebida como um mecanismo legitimador de práticas e valores de uma escola reprodutora de um determinado tipo de saber, considerado verdadeiro, direcionada por uma relação pedagógica que se constrói dentro de estruturas fechadas dessas mesmas instituições. Nesse sentido, Freire (2002, p. 44) afirma que: “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vem se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”.

Para isso, é necessário que se rompa com a cultura de memorização e da visão de que professor é o detentor do saber, visando a uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito às possibilidades e limitações do trabalhador jovem e adulto. Vislumbra-se a possibilidade da superação da concepção de avaliação da aprendizagem presente na maioria das práticas docentes, que ainda vem ocorrendo com características classificatórias, niveladoras e excludentes, no cotidiano escolar, gerando desconforto e conflito para os alunos e contribuindo muitas vezes para o aumento da evasão e reprovação dos alunos dessa modalidade de ensino. Esta avaliação é fundamentada na fragmentação do processo ensino/aprendizagem privando o aluno do exercício do pensamento. Temos a intenção de realizar uma discussão sobre a importância da avaliação da aprendizagem, mostrando a relevância em se considerar as conexões entre esta avaliação e o processo ensino-aprendizagem.

A questão que norteou o percurso da pesquisa buscou compreender: Como vem se desenvolvendo a avaliação da aprendizagem no curso de Refrigeração e Climatização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) do IFCE? A partir desta indagação chegamos aos principais achados desta pesquisa:

Configurou-se como um grande desafio a realização deste estudo norteado pela questão problematizadora anunciada neste texto, desse modo para o equacionamento da citada questão estabelecemos como objetivo geral: Compreender as concepções e as práticas avaliativas da avaliação do ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE *campus* Fortaleza, visando identificar se essas práticas avaliativas contribuem para uma perspectiva formativa. Como objetivos específicos: analisar as concepções de avaliação de ensino-aprendizagem, a partir da identificação das suas características anunciadas pelos professores que atuam no Curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE; analisar se os processos avaliativos adotados pelos docentes são realmente eficientes, tendo em vista assegurar experiências de aprendizagem bem-sucedidas aos alunos, no Curso de Refrigeração e Climatização; identificar se os processos avaliativos adotados no Curso de Refrigeração e Climatização se constituem como uma fonte de informações para ajudar a melhorar o seu desenvolvimento curricular; e analisar se a prática de avaliação do ensino-aprendizagem do Curso de Refrigeração e Climatização se desenvolve na perspectiva formativa, como um acompanhamento cotidiano da aprendizagem, contribuindo para que o professor tenha clareza de onde e como intervir para que seus alunos possam adquirir aprendizagens significativas.

Mediante a análise dos dados do estudo investigativo ficou comprovado que, nos discursos e práticas avaliativas dos docentes participantes da pesquisa, não havia relação da prática da avaliação com a possibilidade de gerar as aprendizagens, na medida em que se compreendesse que a detecção de erros nas avaliações propostas aos alunos poderia sinalizar para alternativas concretas de ação que ajudassem os alunos do Proeja a superarem as suas dificuldades, realizando a apreensão de conceitos e de referências básicas necessárias à elaboração e assimilação do conhecimento nas diversas áreas de saber. E ainda, que persiste a influência do modelo tradicional de avaliação caracterizado como verificação da aprendizagem cujo propósito é o julgamento e a classificação do aluno, que é uma prática bem limitada que assegura o controle de uma situação que se quer padronizar. A seguir, alguns dados obtidos sobre a concepção e as práticas de avaliação do ensino-aprendizagem mencionados pelos docentes e discentes na entrevista e questionário:

Com relação à concepção de avaliação do ensino e aprendizagem do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza, os dados obtidos dos discursos dos docentes entrevistados revelaram que eles ainda não têm clareza quanto ao ato

de avaliar; explicitamente (66,66%) da amostra da pesquisa chegaram a confundir a concepção de avaliação com os instrumentos de avaliação, conforme as respostas sobre esta questão registradas anteriormente.

Quanto à caracterização das concepções dos docentes, sujeitos da pesquisa, cujos discursos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo, os resultados apontaram que eles tendem a conceber a avaliação do ensino-aprendizagem como verificação da aprendizagem associada à reprodução dos conteúdos ministrados nas aulas cujos sentidos retratam uma avaliação como medida de forma muito limitada e redutora, circunscrita apenas à classificação, sendo orientada por um paradigma tecnicista. Ao mesmo tempo, as tentativas de diálogos se registram mas não tomam a forma de resistência ao que está posto pela organização institucional.

Os mesmos dados obtidos revelam que as visões desses docentes são as mesmas que se caracterizam como um processo classificatório e burocrático, servindo apenas para promoção ou reprovação dos alunos, mantendo a cultura da memorização, seleção e exclusão.

A presença dessa característica remete-nos a uma concepção de avaliação tradicional assentada em pressupostos da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, o ato de avaliar pretende retratar a capacidade que o aluno tem em reproduzir o que lhe é transmitido pelo professor, que traduz os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio de uma nota expressa em uma classificação. E ainda, torna-se um instrumento que tem a finalidade de excluir com o foco em uma única possibilidade de justificar a não aprendizagem do aluno. Vale ressaltar que avaliação do ensino-aprendizagem e instrumentos de avaliação estão relacionados porém, é preciso compreender que, quanto ao significado, são diferentes; no caso da elaboração do instrumento da avaliação deve se atentar para a finalidade da sua proposição, tendo em vista o acompanhamento e reorientação do aluno, no percurso da sua aprendizagem.

Com relação à participação dos discentes via questionário aplicado, foi solicitado a eles que fizessem uma sucinta análise sobre o curso, suas expectativas e nível de satisfação e sobre os tipos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes do Proeja do IFCE, já apresentados anteriormente, e sobre estes tipos de avaliação da aprendizagem todos foram unânimes em responder que eram utilizados, provas, exercícios e trabalhos em duplas. Dialeticamente os alunos fazem alusão aos trabalhos em dupla e exercícios que de alguma forma indicam o desejo do professor de romper com a cultura da avaliação tradicional.

Mediante a aplicação desses instrumentos de avaliação, o docente faz o julgamento do rendimento escolar do aluno com a única finalidade de aprovar ou reprovar prevalecendo ainda nessas práticas avaliativas, uma ênfase nas notas obtidas pelos alunos e

não na sua aprendizagem. O uso dos resultados desses tipos de avaliação encerra-se na obtenção e registro da nota, apenas para mensurar a aprendizagem do aluno. Como pode ser observado nos discursos dos docentes, sujeitos da pesquisa, as concepções de currículo e avaliação do ensino-aprendizagem não se configuraram como concepções críticas porque não percebem que a sua ação pedagógica está contribuindo para reforçar a acomodação, o ajustamento e/ou adaptação no contexto no qual vive, sem a perspectiva de desenvolver uma consciência crítica que compreenda os alunos como sujeitos de suas ações voltadas para a realidade de forma participativa, crítica e propositiva.

A nossa contribuição se expressa na busca de proposição que possa superar as situações indicadas pelos dados da investigação tornando a formação profissional desenvolvida no curso, que propicie ao jovem e adulto trabalhador compreender o trabalho, sob as múltiplas dimensões, obtendo o domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno demandado pelo mundo do trabalho.

Parte dos alunos do Proeja, na época em que foi realizada a pesquisa estavam distribuídos nos demais cursos técnicos integrados “regulares” da mesma habilitação. Daí os dados da observação direta detectar um grande número de alunos que não acompanhavam o ritmo das aulas. Dessa forma, há um encadeamento de atividades que se cruzam e se influenciam entre si.

É possível perceber que mesmo quando o professor esboça a intencionalidade de abertura (pág. 131) as respostas dos alunos são interrompidas pelas conduções estruturais e particulares a que estão expostos.

O fato da desmotivação dos professores e o escoamento de uma prática avaliativa emancipatória restando a avaliação mecânica e repetitiva de aplicação de provas tradicionais.

O processo avaliativo como um dos momentos da ação docente (Planejamento, metodologia e avaliação) termina complementando o ciclo de dificuldades a serem enfrentadas por alunos e professores do Proeja.

Traduzido como falta de base para o acompanhamento do curso, a evasão, a desmotivação e desistências presentes nas respostas dos entrevistados, parecem retratar uma modalidade de ensino que permanece em organização curricular precária, não apenas nas atividades de avaliação, mas no seu contexto como um todo.

Embora o planejamento curricular do IFCE esteja situado em uma perspectiva crítica e participativa o plano de disciplina é feito de forma individual, deixando de refletir a intencionalidade que consta do registro dos documentos oficiais.

A avaliação da aprendizagem orientada por pressupostos positivistas busca mensurar de modo homogêneo e neutro o desempenho dos discentes, prevalecendo a perspectiva conservadora e punitiva que traz prejuízos aos discentes, principalmente, àqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, o saber escolar ministrado pelo docente que atua no Proeja é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem do jovem e adulto trabalhador, e a avaliação objetiva verificar o domínio desse saber que não traz nenhuma relação com saber dos setores populares da sociedade, o que deixa de contribuir para superar a desigualdade social e cultural, ao contrário, concorre para a discriminação que separa o discente que sabe que aprende, daquele que não sabe e não aprende.

Nessa perspectiva, a tese proposta no início do trabalho foi confirmada pois: **Na prática pedagógica dos docentes do Curso de Refrigeração e Climatização Proeja do IFCE, campus Fortaleza, há predominância de práticas avaliativas na perspectiva de verificação da aprendizagem e não na perspectiva da avaliação formativa, que se constitui como um processo contínuo que tem a função de regulação do trabalho docente e do desempenho do aluno, possibilitando aprendizagem significativa.**

Vasconcellos (2004) assevera que a lógica classificatória da avaliação está tão enraizada que é necessário que algumas dessas ideias sejam trabalhadas sob pena de as novas perspectivas de ação ficarem anuladas por estas já instaladas por longo tempo. O importante não é só construir uma nova concepção, mas também desconstruir uma já existente (incluindo conceitos, ritos e valores). Partindo desse pressuposto, percebemos que, falta a muitos docentes o conhecimento sobre as principais matrizes epistêmicas das teorias que fundamentam a sua atividade pedagógica, e, ao mesmo tempo, a consciência da epistemologia que está subjacente à sua prática pedagógica. Neste estudo, sobre a avaliação da aprendizagem foram discutidas concepções de avaliação referendadas por grandes nomes desse campo de estudo, assim como as formas de avaliação a partir de pressupostos subjacentes a uma prática avaliativa. Ao longo do seu desenvolvimento, pelo menos teoricamente, houve uma evolução da concepção de avaliação, passando do enfoque de medida para o enfoque descritivo, em seguida para o julgamento. Na última década do século vinte, 1990, surge a concepção de avaliação com o caráter da negociação. Contudo, nas escolas ainda existe a predominância da prática avaliativa baseando-se na medida e classificação.

Pretendemos, com o resultado deste estudo investigativo, contribuir para apontar melhor caminho para o desenvolvimento das práticas avaliativas no Proeja iniciando um processo de discussão tendo em vista ampliar a concepção de avaliação na direção de uma

avaliação formativa e dialógica, que coloca em relevo a re(construção) permanente da elaboração do saber, além de considerar que avaliar é ser capaz de acompanhar o processo dessa construção do conhecimento do discente para ajudar a superar os obstáculos encontrados no processo de ensino aprendizagem, além de assegurar o reconhecimento dos caminhos percorridos, identificando os caminhos a serem perseguidos.

A guisa de conclusão, reforçamos que, por meio da avaliação formativa, o discente avaliado tem a oportunidade de refletir sobre o seu próprio desempenho, o que poderá contribuir para a busca da melhoria do seu processo de aprendizagem, por meio da auto avaliação, o que resultará na autorregulação que conduz o aluno à reflexão do que vem fazendo para aprender e como está o seu conhecimento em cada unidade de estudo.

Na finalização desse estudo, fica a esperança de que os responsáveis pelo sistema educacional brasileiro considerem o Proeja como uma política pública estável que se consolide por meio do desenvolvimento de uma formação profissional de qualidade inscrita na integração epistemológica de conteúdos, de metodologias referenciadas pela articulação teoria-prática e, sobretudo, por uma avaliação da aprendizagem de caráter formativo com o propósito de mover os alunos na busca de novas aprendizagens, ensejando um projeto educacional inclusivo vinculado ao mundo do trabalho.

No entanto, para que este Programa obtenha êxito, é necessário que sejam desenvolvidas ações que favoreçam diretamente o ensino e a aprendizagem dos jovens e adultos que, ainda hoje, fazem parte dos segmentos marginalizados, os quais segmentos têm sido historicamente mantidos fora da escola e/ou recebido uma escolaridade que não lhes possibilite exercer sua cidadania. Compreendemos que os desafios para o desenvolvimento de uma boa formação profissional no Proeja ultrapassam os limites da instituição que oferta e do seu corpo docente. Porém, sabe-se que é na contradição das questões estruturais e conjunturais que se precisa atuar. E nesta contradição defendemos que a avaliação do ensino aprendizagem em estudo, como parte da estrutura didático-pedagógica recebe influências da cultura escolar e do coletivo institucional em que está inserido. Assumida como projeto vinculado ao diálogo e na relação teoria-prática e situado na formação contínua para os docentes é que as mudanças poderão acontecer.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. **Didática e psicologia**: crítica ao psicologismo na educação. São Paulo: Edições Loyola. 1987.
- ANASTASIOU, Leadas G. Camargo; ALVES, L. Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias e trabalho em aula. Florianópolis: UNIVILLE, 2006.
- ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje. **Trabalho & Crítica**, Florianópolis, n. 3, p. 167-181, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AQUINO, Yara. **Taxa mundial de analfabetismo cai em 11 anos**. Brasília, 29 jan. 2014. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/.../taxa-mundial-de-analfabetismo-cai>. Acesso 6 maio 2014.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Ibepex; UNESP, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.159-175.
- BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. **Pelos caminhos rurais**: cenários curriculares. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 15. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Indústria e do Comércio. Ministério da Educação. Ministério da Ciência e Tecnologia. Ministério de Trabalho. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. **Decreto 2208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96. Brasília, DF, 1997a.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. **Decreto 5.224 de 1º/10/2004.** Dispõe sobre a organização dos CEFETs e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. **Edital da Capes nº03/2006.** Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proeja>. Acesso em: 9 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei que fixou as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692 de 20 de dezembro de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n.148, p.27833-27841, 23 de dez.1971.

BRASIL. Leis 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta**, Brasília, DF, n. 453, dez. 1996b.

BRASIL. **Parecer nº 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1603/96.** Mensagem nº 173/96 do Poder Executivo. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. **Resolução nº 4/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457>. Acesso em: 1 maio 2013.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1993.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curricular do Proeja.** Fortaleza, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

CIAVATTA, M. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CUNHA, L. A. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. **O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, p. 103-134, 2002.

DEMO, Pedro. **Textos para discussão: educação, avaliação qualitativa e inovação – I**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

DEPRESBÍTERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean, Deslauries; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade, Local**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ. **Reformulação Curricular, no período de 31 de julho a 4 de agosto de 1995**. Fortaleza, 1995a.

_____. **Regulamento da Organização Didática (ROD)**. Fortaleza, 1995b.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, Lisboa, v. 19, n. 41, p. 347- 372, set./dez. 2008.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidade. **Ensaio de Avaliação Política Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, 1994.

FRANCO, M.L.P.B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 63-66, 1984.

_____. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?** Belo Horizonte. 1997. Mimeografado. Apresentado no II CONED.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, Lisboa, n. 27, p. 49-64, jan./jun. 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: UNICAM, 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 178, p. 495-528, 1993.

HADJI, C. A. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAGUETTE, André. **A desigualdade social e suas consequências para a sociedade. O POVO**, Fortaleza, 22 abr. 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010.** Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014/2018.** Fortaleza, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso do PROEJA: Refrigeração e Climatização**, campus Fortaleza. Fortaleza, 2010.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

LIMA, Marcos Antônio Martins. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Editora UFC, 2005. 286 p. (Coleção Temas em Avaliação Educacional, n. 3).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escolar**: re-elaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2001

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. (Org.). **PROEJA**: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro, 2006, v. 16, p. 36-53.

MACHADO, M.M.; OLIVEIRA, J.F. de. **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico, procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa qualitativa um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática teórica didática prática para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 2006.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. Tese Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto: desafios da integração. UNESP “Julho de Mesquita Filho”. 2011.

MENDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Trad. Chaves, Magda Schwartzaupt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecilia de S. SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem significativa. **Meaningful Learning Review**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

_____. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, Dante H. **Educação básica e profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Natal: [s.n.] 2006. Mimeografado

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. Brasil 2000. **Nova divisão de trabalho na Educação**. São Paulo. Xamã, 2000.

NITAHARA, Akemi. Brasil desigual: 10% mais ricos têm 42% da riqueza. **Brasil 247**, [s.l.], 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/economia/122385/Brasil-desigual-10-mais-ricos-t%C3%AAm-42-da-riqueza.htm>> Acesso em: 25 nov. 2014.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora 2009.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola: Ibrades, 1987.

PAIVA, Jane Maria; MACHADO, Margarida; IRELAND, Timothy. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luis. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

PONCE, Aníbal. Cortez **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1989.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana Mendes. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 9, p.1-24, 2009. Disponível em: www.uff.br/.../images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado, ciência, trabalho e cultura relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RIPA, Roselaine. A Concepção de Educação Emancipatória de Theodor W. Adorno. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação RESAFE**, São Paulo, n. 10, p. 3-14, maio/out. 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAID, Edward. **Orientalism: representações ocidentais do Oriente**. Tradução de Pedro Serra. Lisboa: Cotovia, 2007.

SANAMARTI, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete Lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.120-131.

SANTOMÉ, Jurjo Torres, **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SCRIVEN, Michael. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a Integração. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-147.

SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D., GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, jul., p. 1-13, 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 3 set. 201.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1995.

SILVA, Tomás. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, 61-76, set./out. 1996.

SORDI, Maria Regina Lemes De. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Revista Pro-Posições da UNICAMP**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 43-51, nov. 1998.

SOUZA, Clarilza Prado de. Avaliação escolar: limites e possibilidades. **Ideias**, São Paulo, n. 22, p.89-90, 1994.

SOUZA, Ana Maria de Lima. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Êxitus**, Belém, v. 2, n. 1, p.231-254, jan./jun. 2012.

TAPIA, J. A.; MONTERO, I. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.177-192.

TURRA, Clódia Maria Godoy *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagres, 1998.

UNESCO. **Confintea VI**. 4 dez. 2009. Disponível em: <www.unesco.org/ptconfinteavi/single.../fa1dc1d7b0/>. Acesso em: 27 ago. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática...** Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, B.M. de F. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n.3, p. 19-27, nov. 1998.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Relatório Técnico de Pesquisa, CNPq – 2006/2008: a presença da teoria crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. 2009. Disponível em: <www.pucminas.br/imagedb/.../PUA_ARQ_ARQUI20120828095538.pdf>. Acesso em: 23 maio 2013.

APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE CONSENTIMENTO



Universidade Federal do Ceará – UFC.
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Doutoranda: Maria Lindalva Gomes Leal
Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

Fortaleza, 30 de maio de 2012

Sr. Diretor Geral do *campus* Fortaleza - IFCE
Professor Antonio Moisés Filho de Oliveira Mota,

Na condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, venho por meio desta, solicitar a autorização de V. S^a para desenvolver a pesquisa cujo tema é: **Concepções e Práticas de Avaliação do Ensino-Aprendizagem: Foco no Proeja** sob a minha responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda da UFC.

Para desenvolver a pesquisa pretende-se realizar observações participantes em sala de aula, entrevistas com uma representação dos docentes, com gestores e ainda com uma representação de alunos do curso Proeja, desse *campus*, atividades estas previstas para iniciarem a partir do mês de junho do ano em curso.

É importante se ressaltar que a participação da instituição nesse estudo é muito importante porque os resultados obtidos poderão nortear ações para a melhoria do desempenho do referido curso.

Sem mais, para o momento coloco-me à disposição para os esclarecimentos necessários.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia H.C. Holanda

Orientanda: Maria Lindalva G.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA
PESQUISA POR MEIO DE UMA ENTREVISTA E A SUA GRAVAÇÃO**



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Doutoranda: Maria Lindalva Gomes Leal

Eu, _____, declaro que aceito participar desta pesquisa e autorizo que a minha entrevista seja gravada para fins de análise da referida pesquisa, sendo assegurado os meus direitos de sigilo e anonimato, conforme descrito pela pesquisadora.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Lindalva Gomes Leal

Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES
DO PROEJA DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO IFCE –
CAMPUS FORTALEZA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA.
DOUTORANDA: MARIA LINDALVA GOMES LEAL
ORIENTADORA: PROFA. DRA. PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA**

Primeira parte: Perfil do(a) Entrevistado(a)

Natureza de vínculo com o IFCE - Prof.(a) do quadro:

Efetivo () Substituto () Voluntário ()

Sexo: Feminino Idade: _____

Sua Formação Acadêmica:

A quanto tempo trabalha no IFCE como professor?

A quanto tempo trabalha com o PROEJA?

Fez algum curso de preparação para trabalhar com esse Programa?

O que o(a) levou a trabalhar com esse Programa?

Como você se sente em trabalhar com esse público?

Você poderia mencionar quais as suas dificuldades em trabalhar com os alunos do PROEJA?

Segunda parte: Currículo e avaliação do ensino-aprendizagem.

08. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do PROEJA do IFCE?

09. Informe qual a sua concepção sobre o currículo do PROEJA em Refrigeração e Climatização?

10. Qual a sua concepção sobre a avaliação da aprendizagem?

11. Apresente os tipos de instrumentos avaliativos que você utiliza ao longo do semestre no curso do PROEJA.

12. O que você faz com o resultado da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

13. Você conhece e/ou estudou alguma teoria de avaliação da aprendizagem? se conhece, poderia descrevê-la de forma sucinta?

14. Ao avaliar o seu aluno do PROEJA, quais os aspectos você leva em consideração?

15. Para você quais os critérios de avaliação e encaminhamentos didáticos feitos com os resultados da avaliação?

Fortaleza, 6 de dezembro de 2012

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO CLIMATIZAÇÃO PROEJA DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Doutoranda: Maria Lindalva Gomes Leal
Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

Prezado(a) Aluno(a),

Solicito a sua colaboração para responder a este questionário que faz parte do meu Projeto de Pesquisa de doutorado. Asseguro-lhe que a utilização dos dados preservará a identidade do(a) respondente.

Peço-lhe a máxima atenção antes de responder as questões abaixo.

Agradeço, antecipadamente, pela sua valiosa colaboração.

QUESTIONÁRIO – Assinale a(s) alternativa(s) correta(s):

1. Dados Pessoais:

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária:

() 18 a 21 anos () 22 a 25 anos () 26 a 29 anos

() 30 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 anos ou mais

Estado civil

() solteiro (a) () casado (a) () divorciado (a)

() união estável () separado (a) judicialmente

Número de filhos: _____

Qual dessas faixas salariais corresponde aos seus rendimentos e de sua família?

() menos de 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos

() 3 a 4 salários mínimos () 5 ou mais

Com relação ao sustento da sua família?

() você é o único responsável pelo sustento da família

() é o principal responsável pelo sustento da família

() ajuda no sustento da família

() não ajuda no sustento da família

Como você ficou sabendo a respeito do PROEJA do IFCE?

() pelo site do IFCE na internet

() através de parentes e amigos

() por pessoas que estudam, estudaram ou trabalham no IFCE

() jornal/ou outro material de divulgação

2. O que representa a bolsa-auxílio de 100 reais concedidos pelo governo aos alunos do curso do PROEJA?

() sem esta bolsa você não teria condições de se matricular no curso

() sem esta bolsa você não teria condições de frequentar as aulas

() por ser muito pouco, para você não faz diferença

() é importante, mas mesmo sem o subsídio você se matricularia e frequentaria o curso.

3. Como você utiliza o dinheiro da bolsa-auxílio de 100 reais?

() compra material didático () em transporte coletivo para o percurso casa-

IFCE-casa () na compra de alimentos ().

4. Por que você se matriculou no curso do PROEJA do IFCE?

() para conseguir uma profissão

() para melhorar as condições salariais

- () para concluir o Ensino Médio
 () para se preparar para o vestibular

5. Fazia quanto tempo que você tinha deixado os seus estudos e retornado para cursar o PROEJA no IFCE?
 () um ano () 2 a 5 anos () 5 a 10 anos () 11 anos ou mais

6. Quando você se matriculou no PROEJA você estava:

- () empregado com carteira assinada
 () empregado no serviço público
 () desempregado
 () empregado sem carteira assinada

7. Você já pensou em desistir do curso?

- () sim () não () talvez

Por quê? _____

Com relação ao seu curso o que contribui para que você permaneça no PROEJA?

- () considera o curso de boa qualidade
 () Sente-se bem no IFCE
 () a bolsa-auxílio mensal de R\$ 100 (cem reais)

8. Sobre o desempenho do professor no processo de ensino e aprendizagem, assinale o(s) elemento(s) que favorece(m) a sua permanência no curso PROEJA:

- () mesmo com dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguem fazer com que você aprenda.
 () considerando as suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificam as avaliações tornando-as menos complicadas.
 () percebe que os professores conseguem relacionar os conteúdos com os seus conhecimentos prévios e experiências de trabalho, tornando menos difícil a sua aprendizagem dos conteúdos.
 () há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.

Qual o principal fator de natureza particular que favorece a sua permanência na escola?

- () pretende prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do PROEJA
 () acredita que após a conclusão do curso vai se promover no trabalho ou conseguir um emprego melhor remunerado e com melhores condições de trabalho
 () pretende prestar o vestibular e conseguir um emprego

9. O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos do curso PROEJA?

- () a maioria dos professores estão despreparados para ensinar no PROEJA.
 () a falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
 () a falta de estágio mesmo opcional na matriz curricular do curso PROEJA.
 () falta de estrutura (laboratórios e material didático adequados para o curso).

Responda as questões abaixo:

10ª Como você se sente como aluno do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE?.

11ª Os professores quando vão trabalhar o conteúdo aproveitam algum conhecimento que o aluno já tem, eles procuram saber o que vocês já sabem sobre os conteúdos das aulas?

12ª Quais os tipos de avaliação os seus professores adotam durante as aulas?

13ª O que vocês sugeririam como melhoria para o curso?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DIRETA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Local: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza

Observações em sala de aula:

Pesquisadora: _____

Curso: _____

Dados de Identificação:

a) do(a) Docente

Formação Acadêmica:

Experiência Profissional

b) dos Alunos:

Faixa etária:

Gênero: () Masculino () Feminino

Numero de alunos matriculados _____ Número de alunos que frequentam: _____

1º dia da Observação Participante: 11/ outubro/ 2012

Horário: das 18:30h às 20:00h – do Horário AB

Nº de alunos presentes: 09 alunos

Curso: _____

Semestre: _____

Disciplina: _____

Conteúdo trabalhado: _____

Diário da pesquisadora para captar acontecimentos e situações diversas presentes no cotidiano escolar com base no roteiro abaixo:

Questões norteadoras das observações em sala de aula:

A) Como o(a) docente inicia as suas atividades em sala de aula?

B) O(a) professor(a) demonstra respeito pelo saber elaborado pelo aluno, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrando novas e diferentes soluções as tarefas sucessivamente apresentadas?

C) De que forma o(a) professor(a) oportuniza os seus alunos nos momentos de sua aula em expressarem as suas ideias?

D) Na dinâmica da sala de aula como os docentes faziam a transposição didática dos conteúdos?

E) Qual a concepção de avaliação era evidenciada na prática dos docentes e quais instrumentos os instrumentos de avaliação utilizados.

**APÊNDICE F – DADOS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO APLICADO AOS
ALUNOS DO 3º E 6º SEMESTRES DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO E
CLIMATIZAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA 2012.1**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO -
CAMPUS FORTALEZA**

**Dados Obtidos do Questionário aplicado aos alunos do 3º e 6º Semestre do Curso
Técnico de Refrigeração e Climatização do PROEJA-IFCE -2012.1**

UNIVERSO DA PESQUISA	3º SEMESTRE	6º SEMESTRE
1. Dados pessoais	12 ALUNOS	12 ALUNOS
1.1 Sexo:		
a. Masculino	48,33% - 7	83,33% - 10
b. Feminino	41,67% - 5	16,66% - 2
1.2 Faixa etária:		
a. 18 a 21 anos	0	0
b. 22 a 25 anos	25,00% -3	16,66% - 2
c. 26 a 29 anos	8,33% -1	33,33% - 4
d. 30 a 40 anos	16,66% -2	25% - 3
e. 41 a 50 anos	41,66% -5	25% -3
f. 51 anos ou mais	8,33% -1	0% - 0
1.3 Estado civil:		
a. Solteiro(a)	33,33% 04	33,33% - 4
b. União estável	16,66% - 02	33,33% - 4
c. Casado(a)	50,00% - 06	33,33% - 4
d. Separado(a) judicialmente	0	0
e. Divorciado(a)	0	0
1.4 Número de filhos:		
a. Nenhum	0	0
b. 1 filho	16,66% - 2	33,33% -4
c. 2 filhos	50,00% - 6	41,66% -5
d. 3 filhos	33,33% - 4	25% - 3
1.5 Qual dessas faixas salariais corresponde aos seus rendimentos e de sua família?		
a. Menos de um salário mínimo	8,33% -01	0
b. 1 a 2 salários mínimos	91,66% - 10	66,66% - 8
c. 3 a 4 salários mínimos	8,33% -01	25% - 3
d. 5 ou mais	0	8,33% -1
1.6 Com relação ao sustento da sua família:		
a. Você é o único responsável pelo sustento da família	25% - 3	16,66% - 2
b. É o principal responsável pelo sustento da família	25% - 3	25% -3
c. Ajuda no sustento da família	50% - 6	50% -6
d. Não ajuda no sustento da família	0	8,33% - 1
1. 7 Como você ficou sabendo a respeito do PROEJA do IFCE?		
a. Pelo site do IFCE na internet	8,33% -1	8,33% - 1
b. Através de parentes e amigos	41,66% - 5	75% -9
c. Por pessoas que estudam, estudaram ou trabalham no IFCE	33,33% - 4	8,33% - 1
d. Jornal ou outro material de divulgação	16,66% - 2	8,33% - 1
2. O que representa a bolsa-auxílio de 100 reais concedidos pelo governo aos alunos do curso do PROEJA?		
a. Sem esta bolsa não teria condição de me matricular no	0	0

curso		
b. Sem esta bolsa não teria condição de frequentar as aulas	16,66% - 2	16,66% - 2
c. Por ser muito pouco, para você não faz diferença	8,33% - 1	8,33% - 1
d. É importante, mas mesmo sem o subsídio você se matricularia e frequentaria o curso	75% - 9	75% - 9
3. Como você utiliza o dinheiro da bolsa-auxílio de 100 reais?		
a. Compra material didático	0	8,33% - 1
b. Em transporte coletivo para o percurso IFCE-casa-IFCE	100% - 10	75% - 9
c. Na compra de alimentos	16,66% - 2 -	16,66% - 2
4. Por que você se matriculou no curso do PROEJA – IFCE?		
a. Para conseguir uma profissão	33,33% - 4	33,33% - 4
b. Para melhorar as condições salariais	50% - 6	25% - 3
c. Para concluir o ensino médio	16,66% - 2	41,66% - 5
d. Para se preparar para o vestibular	0	0
5. Fazia quanto tempo que você tinha deixado seus estudos e retornado para cursar o PROEJA no IFCE?		
a. Um ano	8,33% - 1	25% -3
b. 2 a 5 anos	33,33% - 4	25% -3
c. 5 a 10 anos	25% - 3	16,66% - 2
d. 11 anos ou mais	25% - 3	33,33% - 4
e. Nenhuma das alternativas	8,33% - 1	0
6. Quando você se matriculou no PROEJA você estava:		
a. Empregado com carteira assinada	50% - 6	50% - 6
b. Empregado no serviço público	0% - 0	0% - 0
c. Desempregado	25% - 3	25% - 3
d. Empregado sem carteira assinada	25% - 3	25% - 3
7. Você já pensou em desistir do curso?		
a. Sim	50% - 6	41,66% - 5
b. Não	41,66% - 5	50% -6
c. Talvez	8,33% - 1	8,33% - 1
7.1 Com relação ao seu curso o que contribui para que você permaneça no PROEJA?		
a. Considera o curso de boa qualidade	33,33% - 4	25% -3
b. Sente-se bem no IFCE	66,66% - 8	66,66% - 8
c. A bolsa-auxílio mensal de R\$ 100,00 (cem reais)	-	8,33% - 1
8. Sobre o desempenho do professor no processo de ensino e aprendizagem, assinale o(s) elemento(s) que favorece(m) a sua permanência no curso PROEJA:		
a. Mesmo com dificuldades de aprendizagem em determinados conteúdos ou materiais, os professores conseguem fazer com que você aprenda?	33,33% - 4	25% - 3
b. Considerando as suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificam as avaliações tornando-as menos complicadas.	25% - 3	25% - 3
c. Percebe que os professores conseguem relacionar os conteúdos com os seus conhecimentos prévios e experiências de trabalho, tornando menos difícil a sua aprendizagem de conteúdos.	8,33% - 1	19,23% - 5
d. Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.	33,33% - 4	8,33% - 1

APÊNDICE G – RESPOSTAS DOS DOCENTES ÀS QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questão 8 – Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do PROEJA do IFCE?

Respostas
Sobre o Projeto do curso não tive a oportunidade de participar da sua elaboração e, para ser sincero, não sei nem se existe este Projeto destinado para esse Curso.
Não tive oportunidade de participar e nem o conheço.
Veja bem, nunca participei da elaboração de projeto de curso muito menos desse Projeto do Proeja, que nem o conheço até a data de hoje. Recebo só os planos das disciplinas quando tem, ou vou trabalhando os conteúdos dos outros cursos técnicos. Penso que o IFCE deveria ter a preocupação de antes de colocar um professor neste Projeto ou em outros, deveria informá-lo sobre este curso e fazer o acompanhamento durante a atuação no Projeto, especialmente neste de jovens e adultos.
Este Projeto foi elaborado por mim quase que sozinho incluindo os conteúdos de cada disciplina da área técnica, e depois o apresentei aos outros professores que também ofereceram sugestões. Acrescento que os professores da formação geral não participaram e ainda não temos os planos de disciplinas deles, o que fica difícil desenvolver um projeto de curso integrado no Proeja.
Eu fiz parte e auxiliei a comissão para a reformulação da matriz curricular destinada ao curso, tendo como um dos objetivos uma melhor adequação ao público alvo, pois, apesar, da primeira turma ainda não ter concluído o curso, os docentes do curso sentiram esta necessidade. Precisei sair da comissão e não participei do fechamento.
Olha quero dizer a você, que não participei da elaboração deste Projeto nem o conheço até hoje.

Questão 9. Informe a sua concepção sobre o currículo do PROEJA em Refrigeração e Climatização?

Respostas
Eu sempre acho que currículo está relacionado com o conjunto de disciplinas do programa de um curso.
Vejo currículo como um conjunto de disciplinas que formam a grade curricular de um curso com suas cargas horárias.
Currículo corresponde aos programas das disciplinas.
Corresponde à organização das disciplinas de um curso, com as suas cargas horarias, a definição de metodologias e da avaliação da aprendizagem.
Eu compreendo o currículo de um curso como a grade curricular do referido curso, com as disciplinas e as cargas horárias especificadas.
Currículo é o conjunto de disciplinas do programa de um curso.

Questão 10. Qual a sua concepção sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem do Proeja em Refrigeração e Climatização?

Respostas
Avaliar, para mim, é procurar saber o que os alunos aprenderam de acordo com as notas que obtiverem.
É uma Verificação para ver se o aluno é capaz de reproduzir o ensinado durante o semestre.
Procuro avaliar diversificando, por exemplo, usando trabalhos em duplas e outros grupos, testes e provas.
Avaliar significa medir o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a disciplina. Eladeve ser contínua, colaborativa, isto é, em grupos, e individual.
Eu entendo que a avaliação deve ser contínua, colaborativa, isto é, em grupos, e individual; a individual é com o objetivo do aluno se auto-avaliar; no meu entender, a avaliação se faz necessária,

para a identificação das dificuldades do aluno nos conteúdos tratados.
Entendo que avaliação do ensino-aprendizagem é conhecer o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender a partir dos objetivos elaborados sobre os conteúdos do plano da disciplina.

Questão 11. Apresente os tipos de instrumentos avaliativos que você utiliza ao longo do semestre no curso do Proeja

Respostas
Eu tento variar utilizando testes, trabalhos em equipe, em duplas e perguntas durante as aulas, além de provas com questões objetivas e questões subjetivas.
Utilizo a prova escrita ao final de cada unidade; trabalho com questões do tipo descritiva ao longo de cada unidade.
Como já falei, anteriormente, faço avaliação dos alunos usando testes, exercícios, provas e trabalhos em pequenos grupos.
Uso avaliações teóricas (provas subjetivas e objetivas), trabalhos de classe e simulações práticas.
Uso avaliações em equipe, em sala de aula e fora da mesma, bem como avaliações individuais e ao longo do semestre. As avaliações em grupo são importantes no sentido dos alunos trocarem ideias, passarem conhecimentos entre eles. As provas têm perguntas abertas e fechadas.
Estou ministrando aulas no curso do Proeja há três semestres e tenho grande dificuldade em avaliá-los. Sabemos que a aprendizagem deles é mais lenta, devido ao tempo afastado da escola. Tento desenvolver uma avaliação contínua, por meio de retrospectiva das aulas anteriores, mas, infelizmente, na maioria das vezes, eles não lembram mais da matéria estudada. A avaliação é feita apenas através da prova escrita. Tenho optado pela prova pesquisada, ou em duplas, pois acredito que um pode contribuir com a aprendizagem do outro. Algumas vezes, percebi que, mesmo com a pesquisa feita em livros e material, eles não conseguiam articular as ideias e se expressar diante da língua inglesa. Não tive nenhuma reprovação até agora, mas tenho plena certeza de que eles se esforçam duramente para conseguirem êxito no Inglês. E, para mim, isso vale muito a pena.

Questão 12. O que você faz com o resultado da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?

Respostas
Devolvo a avaliação para os alunos, comento todas as questões e peço para eles fazerem as questões não respondidas e para refazerem as questões erradas ou incompletas.
Geralmente procuro conhecer os conteúdos que os alunos apresentaram mais dificuldades para fazer revisões sobre eles, para que ajudem o aluno a superá-las.
Ao devolver as provas para os alunos, mostro seus erros e ajudo-os a esclarecerem suas dúvidas. Além disso, quando os alunos apresentam um resultado ruim nas provas, procuro revisar o conteúdo a partir do que eles não conseguiram entender.
Faço uma análise estatística para trabalhar os pontos negativos durante a disciplina.
Eu sempre faço uma leitura das provas corrigidas com eles comentando sobre os acertos e os erros e mando-os responderem as questões erradas ou que deixaram de responder.
Às vezes, comento com eles as questões que obtiveram notas mais baixas e recomendo que as refaçam; outras vezes, procuro explicar o conteúdo que não foi assimilado por eles.

Questão 13. Você conhece e/ou estudou alguma teoria de avaliação da aprendizagem? Se você conhece, poderia descrevê-la de forma sucinta?

Respostas
Sim conheço a Teoria da Resposta ao Item; surgiu na década de 1960 com objetivo de disponibilizar recursos não encontrados na Teoria Clássica de Testes, trazendo informações mais ricas para análise de testes. A TRI assume a existência de um traço latente, isto é, uma habilidade que não pode ser diretamente observável, sendo difícil de mensurá-la. Entretanto, a habilidade pode ser estimada a partir de um modelo matemático que leva em consideração características das questões e a probabilidade do indivíduo acertar uma determinada questão dado o seu grau

de habilidade.
Não conheço nenhuma, apenas repito o que me foi aplicado.
Nunca estudei nenhuma teoria sobre avaliação da aprendizagem, porém, desde que comecei a ensinar que entendo que avaliar é para saber o que os alunos aprenderam ou não.
Sim, na minha época de Senai. Avaliação por competências é o processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências profissionais requeridas.
Quero dizer que não conheço nenhuma teoria sobre avaliação, só faço mesmo aplicação de provas e de testes.
A teoria que fiz alguma leitura foi sobre a Taxonomia de Bloom que afirma que a avaliação da aprendizagem ocorre quando determina as mudanças ocorridas nos alunos com a aplicação de cada método. Afirma que o exame vai muito além do papel e da caneta, forma tradicional de se avaliar. Bloom fez uma divisão muito interessante sobre os objetivos educacionais: cognitivos, afetivos e psicomotores. Esses três objetivos devem estar guiando os professores constantemente. Confesso que quanto mais eu leio mais confusa fico. E isso se dá devido ao fato de que nós, professores, sofremos diariamente em ter que avaliar os alunos. Para mim, o mais triste no final do semestre, é quando o aluno reprova. A frustração é gigantesca, parece que tudo o que foi tentado foi logo destruído, sem êxito.

Questão 14. Ao avaliar o seu aluno do Proeja, quais os aspectos você leva em consideração

Respostas
A aprendizagem, a frequência às aulas e a participação nas aulas.
Assiduidade, Aprendizagem dos conteúdos e a participação nas aulas.
A assiduidade, a aprendizagem, o interesse e a participação nas aulas.
A assiduidade, a aprendizagem dos conteúdos e a participação nas aulas.
Eu considero a aprendizagem, a atenção e a participação nas aulas.
Os alunos do Proeja em sua maioria são trabalhadores e sempre chegavam atrasados perdendo muito tempo da primeira aula, por isso não considero a pontualidade, para não prejudicá-los, mas considero a assiduidade, a aprendizagem e o interesse pelas aulas.

Questão 15 - Para você quais os critérios de avaliação e encaminhamentos didáticos feitos com os resultados da avaliação?

Respostas
Geralmente não faço abordagens específicas sobre o tipo de avaliação que utilizo, entretanto busco nas avaliações que faço colocar cada tema o mais próximo possível da realidade cotidiana dos alunos.
Sim, é importante discutir a avaliação. Com os resultados discutimos os caminhos a seguir com o restante do conteúdo.
É bom esclarecer para eles como é feita a avaliação. Com os resultados, geralmente chamo atenção daqueles que não se saíram bem, mandando que estudem para não se prejudicarem.
Considero importante deixar bem claro os critérios de avaliação e trabalhá-los de forma exaustiva para que o maior número de alunos atinja o sucesso. Tento fazer uma revisão dos assuntos das provas em que houve um maior número de notas baixas, mas é sempre de forma corrida o que não garante que o aluno aprendeu.
Normalmente, explico aos alunos como serão as avaliações no semestre e procuro observar onde eles erraram mais, para fazer alguma revisão, mas o tempo de aula quase nunca permite.
Discuto sempre com os alunos do Proeja sobre os estilos de avaliação aplicados. Acredito que eles são adultos o suficiente para exporem seus anseios e desejos. Analiso o que eles

falam e dou o meu parecer. As provas escritas são sempre discutidas e corrigidas em sala de aula. Após as avaliações, repasso Textos Didáticos que são os TDs sobre o conteúdo para maior aprofundamento da matéria.

Fonte:Quadro elaborado pela pesquisadora.

**APÊNDICE H – RESPOSTAS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO –
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 3º SEMESTRE DO PROEJA DO
IFCE**

Questão 7. Você já pensou em desistir do curso do Proeja? Por que?

Respostas
Sim. Por falta de comunicação e organização.
Sim. Questões pessoais.
Sim. Pela falta de comunicação e informação.
Sim. É muito difícil conciliar o trabalho com o curso.
Sim. É muito difícil arranjar estágio.
Sim. Devido a tantas greves que atrasa os estudos e devido à bolsa do curso que não estamos recebendo regularmente.
Não. Sinto-me bem no IFCE.
Não. Gosto do IFCE.
Não. É o que mais quero fazer não só por mim mais pela família.
Talvez. Antes queria agora passou, quero terminar.
Sim. Pelo tempo de greves.
Não. Quero terminar meu curso no IFCE.

Questão 8 – Sobre o desempenho do professor no processo de ensino aprendizagem que elementos favoreceram a sua permanência no Proeja?

Respostas
Mesmo tendo dificuldades de aprendizagem os professores contribuem para o meu aprendizado.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Percebo que alguns professores conseguem relacionar os conteúdos com os nossos conhecimentos e experiências de trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem dos conteúdos.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.

Questão 9 – O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos?

Respostas
Falta de estrutura (laboratórios e material didático adequado para o curso).
A falta de professores no curso.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
A maioria dos professores estão despreparados para ensinar no Proeja.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
A falta de professores e de aulas.
Falta de estrutura (laboratórios e material didático adequado para o curso).
A falta de professores; por conta disso tem muita aula vaga.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.
A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição.

Questão 10 – Como você se sente como aluno do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE?

Respostas
Sinto-me bem porque já atuo no ramo da Refrigeração há vinte anos.
Ótimo.
Pelo nome do IFCE. Terei mais crédito no meu diploma. Sinto-me inteligente.
O curso de Refrigeração do IFCE é uma fachada. Sinto um desprezo e abandono.
Não muito bem. Tenho dificuldades no aprendizado.
Sinto-me perdida, principalmente neste semestre; por causa da greve os professores, querem dar os conteúdos todos de uma vez.
Não respondeu.
Motivado.
Sinto-me bem, pois, todos os dias estou aprendendo algo novo.
A falta de interesse do Coordenador e dos Gestores do IFCE pelo curso.
Desanimado porque faltam professores no curso.
Decepcionado com o curso que não prepara bem.

Questão 11 – O professor quando trabalha os conteúdos procura saber o que você já sabe sobre os assuntos?

Respostas
Neste 3º semestre, não.
Sim.
Sim, ele discute e se baseia também pelo nosso conhecimento junto com o deles.
O conteúdo é uma bagunça, mas não culpo o professor, porque o curso é mal elaborado. No Edital consta que o curso é destinado a pessoas que não concluíram o Ensino Médio, que tenham concluído o Ensino Fundamental.
Nem sempre.
Alguns professores se acham superiores, mas são poucos.
Não procura saber o que nós já sabemos.

É difícil eles perguntarem se já sabemos de alguma coisa.
Sim. Às vezes.
Não, eles não perguntam.
Não se preocupa com o que já sabemos e nem com o que não sabemos.
Não tem interesse em saber o que já se sabe.

Questão 12 – Quais os tipos de avaliação os seus professores adotam durante as aulas?

Respostas
Alguns passam trabalhos outros fazem provas.
Teste, trabalho em grupo, prova e faz as médias.
Exercícios, trabalhos e, por fim, provas.
Trabalhos e provas.
Trabalhos e provas.
Trabalhos, até porque por um lado facilitam nossas vidas devido à falta de tempo.
Exercícios e provas.
Trabalhos e provas.
Trabalhos e provas.
Trabalho em grupo, provas e testes.
Provas e Testes.
Exercícios, provas e testes.

Questão 13 – O que você sugere para a melhoria do curso?

Respostas
Comunicação, informatização, material didático e aulas práticas no início do curso para motivar o aluno.
Providências em relação aos laboratórios.
Mais respeito, pois também somos alunos e temos os mesmos direitos dos outros, e o reconhecimento dos nossos coordenadores, se fosse possível o encontro de professores cairia muito bem para o desenvolvimento do curso.
Materiais de aulas práticas, professor mais empenhado com a formação profissional do nosso curso, laboratórios, fiscalizar se realmente está tendo aulas, uma coordenação que tenha pulso firme tanto com alunos e com os professores; afinal este curso é muito caro para tão pouco aprendizado.
Mas empenho tanto da parte da direção, como também dos professores para melhorar o curso.
Não deixar faltar professores no curso, porque temos muitas aulas vagas.
Não deixar faltar professor no nosso curso, porque chegar ao IFCE e não ter aula é perda de tempo e o curso fica fraco.
Uma melhor comunicação com os alunos e não deixar os professores faltarem.
Garantir a presença de alguns professores nas aulas. Por exemplo, tivemos poucas aulas da disciplina de Física.
Mais aulas com aulas práticas; o nosso curso está sem aulas práticas.
Melhorar o curso com aulas práticas em laboratório.
Aulas práticas em laboratório equipado para nosso curso.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

**APÊNDICE I – RESPOSTAS DO LEVANTAMENTO ESTRUTURADO –
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO 6º SEMESTRE DO PROEJA DO
IFCE**

Questão 7 - Você já pensou em desistir do curso do Proeja? Por quê?

Respostas
Não. Sinto-me bem no IFCE.
Sim. Por causa da qualidade do curso ser de baixo nível.
Sim. Devido às greves contínuas e falta de professores.
Não. Porque vejo como uma grande oportunidade para a vida profissional.
Sim. Por causa da distância do local do meu trabalho.
Não. Porque eu preciso.
Não. Pretendo me formar.
Talvez. Pela falta de compromisso com o curso por parte de algumas pessoas.
Sim. Pela falta de motivação dos professores.
Não. Porque com este curso posso ter um futuro melhor.
Sim. No começo do curso, porque a rotina, o trabalho e o estudo estavam muito cansativos.
Não. Porque é muito importante para mim.

Questão 8 – Sobre o desempenho do professor no processo de ensino aprendizagem que elementos favoreceram a sua permanência no Proeja?

Respostas
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas. E há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso. Percebe que os professores conseguem relacionar com os seus conhecimentos e experiências de trabalho, tornando menos difícil a sua aprendizagem dos conteúdos.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Considerando as dificuldades dos alunos, os professores simplificam as avaliações, tornando-as menos complicadas.
Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.
Há um bom relacionamento pessoal com os professores, que procuram incentivar os alunos a não desistirem do curso.

Questão 9 –O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos do curso Proeja?

Respostas
A falta de estrutura (laboratórios e material didático adequado para o curso). A falta de um acompanhamento do curso pela coordenação, chefe de departamento, pela diretoria de ensino e direção geral da instituição. A maioria dos professores está despreparada para ensinar no Proeja.
Melhorar a estrutura (laboratórios e material didático adequado para o curso), para termos aulas práticas.
Não conheço o coordenador do curso, falta o acompanhamento do curso pela coordenação e demais gestores da instituição.
Além de faltar um acompanhamento do curso pela coordenação, falta, estrutura para o curso (laboratórios e material didático adequado para o curso).
A maioria dos professores é despreparada para ensinar no Proeja. E ainda não temos aula nos laboratórios.
O curso não tem assistência de ninguém da coordenação, falta professores e ninguém resolve. Sinto falta de aulas práticas em laboratórios. E falta o estágio, mesmo opcional, na matriz curricular do curso Proeja
Sinto que o curso é quase que abandonado pelos gestores, porque faltam professores e ninguém resolve. Falta do estágio no curso.
O Proeja é um curso com aulas sem a aplicação em laboratórios. Fica difícil aprender assim.
Falta acompanhamento da coordenação do curso e faltam laboratórios e material didático adequado para o curso.
A falta de estrutura (laboratórios e material didático adequado para o curso). Ninguém vem saber como o curso está.
Quase não tivemos aulas em laboratórios. Como vamos trabalhar depois?
Faz tempo que pedimos para ter aulas em laboratórios. Ninguém resolve.

Questão 10 – Como você se sente no curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza

Respostas
Desagradável.
Decepcionado com a qualidade do curso.
Gosto muito desse curso, mas precisa melhorar.
Sinto-me bem; apesar de tudo, gosto do curso.
Sinto-me realizado por fazer um curso no IFCE.
Sinto que estou perdendo tempo.
Bem.
Não está bom.
Muito bem.
Sinto-me bem, mas estou fazendo um curso que não vai contribuir com o meu futuro, fazendo com que eu consiga um emprego melhor.
Sinto-me decepcionado.
Sinto-me muito bem, porque já trabalho na área.

Questão 11 – O professor quando trabalha os conteúdos procura saber o que você já sabe sobre os assuntos?

Respostas
Não.
A maioria dos professores falta muito. Existe falta de interesse dos professores pelo curso. Eles não querem saber se conhecemos algum conteúdo.
Algumas vezes pergunta o que já se sabe sobre o assunto.
Poucos professores nos escutam, trocamos ideias é um diálogo amigável.
Sim, geralmente os professores utilizam o conhecimento dos alunos para enriquecer as aulas.
Sim, eles escutam um pouco.
Só dois colegas que já trabalham na área de Refrigeração, às vezes, são ouvidos.
Não.
Não.
Não.
Não. O professor já chega com o que vamos estudar colocando no quadro.
Não. Eles pensam que ninguém sabe nada sobre o assunto.

Questão 12 –Quais os tipos de avaliação do ensino-aprendizagem os seus professores adotam durante as aulas?

Respostas
Provas.
Alguns professores nem prova ou teste fazem.
Trabalhos e provas.
Teste, provas e trabalhos.
Teste, provas e trabalhos em equipe.
Trabalhos e provas.
Trabalhos e provas em duplas.
Trabalho em equipe, testes e provas.
Provas e trabalhos.

Questão 13 – O que vocês sugeririam como melhoria para o curso?

Respostas
Que preparassem melhor os professores para ensinar na EJA, pois a maioria dos alunos está há mais de dez anos sem estudar.
Mais respeito do IFCE com os alunos do Proeja, colocando professores que realmente queiram ensinar.
A princípio alguém para nos orientar, principalmente em relação aos professores que se encontram em falta, pois somos nós mesmos os verdadeiros prejudicados.
Para melhorar um laboratório e um pouco mais de atenção da coordenação ajudaria muito.
Laboratórios adequados para o curso, para termos mais aulas práticas, que enriqueceriam o curso e o conhecimento dos alunos.
Teria que ter uma mudança de 180°, pois muitos alunos vão sair do curso do jeito que entraram, ou seja, sem saber de nada.
Laboratórios e um acompanhamento mais eficaz da coordenação do curso.

Não deixar faltar professores e os que têm não faltasse aulas, porque somos muito prejudicados.
Ter aulas de revisão para as matérias de cálculos.
Mais atenção da direção e coordenação para melhorar o curso.
Melhorar o curso para ele funcionar com aulas práticas em laboratórios.
Aulas em laboratórios com acompanhamento do professor e da coordenação do curso.

**APÊNDICE J – REGISTRO DA FREQUÊNCIA OBTIDA PELA TRANSCRIÇÃO DA
SEGUNDA PARTE DAS RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS
DOCENTES**

Quadro 31 – Registro da Frequência das Respostas das Entrevistas com os Docentes

Perguntas:	Docentes 6	Frequência das Respostas	Nº	%
1	Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do Proeja?	Não Participaram	4	66,66
		Participaram	2	33,34
2	Informe qual a sua concepção sobre currículo.	Conjunto de disciplinas	5	83,33
		Fugiu do tema	1	16,67
3	Qual a sua concepção sobre a avaliação do ensino-aprendizagem?	É uma verificação do que o aluno aprendeu	2	33,34
		É um processo contínuo e colaborativo.	1	16,67
		Concepções diferentes de avaliação	3	50,00
4	Apresente os tipos de instrumentos avaliativos que utiliza ao longo do semestre do curso?	Provas e testes	6	100,00
5	O que você faz com o resultado da avaliação da aprendizagem dos seus alunos?	Devolvem as provas aos alunos com orientações	2	33,34
		Trabalham as dificuldades apresentadas nas questões	4	66,66
6	Você conhece ou estudou alguma teoria de avaliação do ensino-aprendizagem. Se conhece, poderia descrevê-la de forma sucinta?	Sim, conhecem a Teoria da Resposta ao Item. (TRI e a Teoria de Bloom	2	33,34
			4	66,66
		Não conhecem		
7	Ao avaliar os seus alunos do Proeja, quais os aspectos você leva em consideração.	Assiduidade, participação e aprendizagem	6	100,00
8	Quais os critérios de avaliação e encaminhamentos didáticos feitos com o resultado da avaliação.	Crítérios: Esclarecem como serão as avaliações no semestre	2	33,34
		Faz revisões sobre os conteúdos que os alunos tiveram mais dificuldades	4	66,66

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Entrevista semiestruturada.

**APÊNDICE L – REGISTRO DA FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS
LEVANTAMENTOS ESTRUTURADOS APLICADOS À REPRESENTAÇÃO DOS
DISCENTES DO 3º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE**

Discentes	<u>12</u>	Frequência das Respostas	Nº	%
7Pergunta: Você já pensou em desistir do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE	Sim		7	58,33
	Não		5	41,67
8Pergunta: Sobre o desempenho do Professor no processo de ensino-aprendizagem que elementos favoreceram a sua permanência no Curso?	Bom relacionamento professor x aluno		1	8,33
	A Compreensão dos professores das nossas dificuldades		11	91,67
9Pergunta: O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos do curso?	A falta de acompanhamento da coordenação do curso		6	50,00
	Falta de estrutura		2	16,66
	Falta de professores		2	16,66
	Professores sem formação para o Proeja		2	16,66
10 Pergunta: Como você se sente no curso de Refrigeração e Climatização do IFCE?	Bem		4	33,33
	Inteligente		1	8,33
	Desanimados		3	25,00
	Perdida		1	8,33
	Não respondeu		1	8,33
11 Pergunta: O professor quando trabalha os conteúdos procura saber o que você já sabe sobre os assuntos?	Fugiram da pergunta.		2	16,66
	Não		7	58,33
	Sim		3	25,00
12 Pergunta: Quais os tipos de avaliação os seus professores adotam?	Fugiram da pergunta		2	16,66
	Trabalhos e provas		6	50,00
	Exercícios, provas		2	16,66
	Trabalhos e provas com consulta		1	8,33
	Provas, testes e trabalhos em grupo		3	25,00
13Pergunta: O que você sugere para a melhoria do curso?	Testes, provas e trabalhos em equipes			
	Garantir aulas práticas em laboratórios		4	33,33
	Uma melhor comunicação		2	16,66
	Mais respeito e reconhecimento dos gestores e professores para com os alunos do curso		1	8,33
	Garantir a presença dos professores nas aulas		3	25,00
Melhorar o curso		2	16,66	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do Levantamento Estruturado.

**APÊNDICE M – REGISTRO DA FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DOS
QUESTIONÁRIOS APLICADOS À REPRESENTAÇÃO DOS DISCENTES DO
6º SEMESTRE DO PROEJA DO IFCE**

Discentes 12	Frequência das Respostas	Nº	%
7ª Pergunta: Você já pensou em desistir do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE	Sim	5	58,33
	Não	6	41,67
	Talvez	1	8,33
8ª Pergunta: Sobre o desempenho do professor no processo de ensino-aprendizagem que elementos favoreceram a sua permanência no curso?	A compreensão dos professores das nossas dificuldades	8	66,66
	O bom Relacionamento professor x aluno	4	33,34
9ª Pergunta: O que você aponta como fator que está contribuindo para desmotivar os alunos do curso?	Falta de Estrutura	9	75,00
	Falta de Acompanhamento	3	25,00
10ª Pergunta: Como você se sente no curso de Refrigeração e Climatização do IFCE?	Sentem-se bem.	7	58,33
	Decepcionados	5	41,67
11ª Pergunta: O professor quando trabalha os conteúdos procura saber o que você já sabe sobre os assuntos?	Não	8	66,66
	Sim	3	25,00
	Fugiu da pergunta	1	8,34
12ª Pergunta: Quais os tipos de avaliação os seus professores adotam?	Provas	1	8,34
	Trabalhos e Provas	6	50,00
	Trabalhos e Provas com consulta	1	8,34
	Testes, provas e trabalhos em equipes.	2	16,66
	Trabalhos e provas em duplas	2	16,66
13ª Pergunta: O que você sugere para a melhoria do curso?	Melhorar a formação e atuação dos professores	3	25,00
	Laboratórios para o curso	5	41,66
	Mais respeito do IFCE com os alunos do Proeja	1	8,3
	Mais atenção da direção e coordenação para não deixar faltar docentes para o Curso	01 02	8,3 16,66

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do Levantamento Estruturado.

**ANEXO A – RELAÇÃO DOS CANDIDATOS QUE PARTICIPARAM DO
PROEJATEC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHAS DE PESQUISA**

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL²⁰		
CANDIDATOS	INSTITUTO FEDERAL	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES
ANA CLAUDIA UCHÔA ARAÚJO	Ceará	Currículo Integrado no PROEJA: Concepções, Práticas e Possibilidades no contexto do IFCE:
JOSÉ RAIMUNDO CARVALHO	Pará	Avaliação curricular do curso de Informática do PROEJA no IFPA

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO - 2008

ECONOMIA POLÍTICA, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO		
CANDIDATOS	IFPA	TÍTULOSDAS DISSERTAÇÕES
ANTONIO ÉLCIO PADILHA DO AMARAL	Pará	O Ensino de Segurança e Saúde do trabalhador na formação de Jovens e Adultos no curso de Edificações do IFPA: Uma análise do conteúdo programático:
GINA MARIA PORTO DE AGUIAR VIEIRA	Ceará	Análise acerca das potencialidades de empregabilidade dos alunos do PROEJA

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO - 2008

TEORIA SOCIAL E POLÍTICA EDUCACIONAL		
CANDIDATOS	INSTITUTO FEDERAL	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
MARIA LUSINETE DA SILVA	Pará	As políticas de formação continuada dos professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos:

LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL -2008

AVALIAÇÃO CURRICULAR		
CANDIDATO	IFCE	TÍTULO DA TESE
JOÃO EUDES MOREIRA DA SILVA	Ceará	Avaliação do projeto curricular do curso de Telecomunicações do Ensino Médio regular e da educação de jovens e adultos no IFCE:

²⁰ Quadro adaptado da divulgação do resultado dos aprovados no Mestrado e Doutorado da UFC.

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO – 2008

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA		
CANDIDATO	IFCE	TÍTULO DA TESE
FRANCISCO RÉGIS VIEIRA ALVES	Ceará	Aplicação da <i>Seqüência Fedathi</i> no ensino de Matemática na educação profissional IFCE e na Educação de Jovens e Adultos

LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA - 2008 –

ESTUDOS SOCIO-ANTROPOLÓGICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO		
CANDIDATOS	Instituto Federal	TÍTULOS DAS TESES
NATAL LÂNIA ROQUE FERNANDES	Ceará	A Construção Docente: Percurso de vida e de trabalho no contexto do PROEJA. Profª Sonia Pereira Barreto
SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS	Pará	Os caminhos para uma Didática possível: Meios de integração do ensino profissional com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no IFPA

LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO – 2008 -

ECONOMIA POLÍTICA, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO		
CANDIDATO	IFCE	TÍTULO DA TESE
RAIMUNDO JOSÉ DE PAULA ALBUQUERQUE	Ceará	Análise da efetividade do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) na perspectiva do trabalhador/

DOUTORADO – 2009 (em ordem alfabética)

AVALIAÇÃO CURRÍCULAR		
CANDIDATA	INSTITUTO FEDERAL	TÍTULO DA TESE
Maria Nubia Barbosa	Ceará	Formação Docente na EJA/PROEJA: Caminhos Trilhados no IFCE

**2010
AVALIAÇÃO CURRÍCULAR²¹**

CANDIDATA	INSTITUTO FEDERAL	TÍTULOS DAS TESES
Maria Lindalva Gomes Leal	Ceará	O PROEJA como possibilidade de formação discente: o lugar e as práticas de avaliação da aprendizagem no seu currículo em ação.
CANDIDATA	IFCE	TÍTULO DA TESE
Marta Alves		O computador na prática do professor do Proeja: Desafios e Perspectivas do uso das Tecnologias como suporte pedagógico

²¹A partir do semestre 2013.1 os mestrandos e doutorandos da Linha de Pesquisa Avaliação Curricular migraram para a Linha de Pesquisa – Educação, Currículo e Ensino.

**ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO INTEGRADO EM
REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO - PROEJA**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ
DIRETORIA DE ENSINO
Matriz Curricular**

2703 – Integrado em Refrigeração e Climatização – Proeja II (2011/1)²²

Curso

01100 – Integrado em Refrigeração e Climatização – Proeja

Nível	Periodicidade	Regime	Situação	Per. Let. Inicial	C.H.Disciplinas
Técnico	Período	Seriado	Matriz em vigor	2012/1	2360

Per.	Componentes Curriculares		Co-requisitos	Carga Horária			Pré-requisitos
	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	NÚCLEO	OPT.	Hab.	Cred.	
1	CRC 001	MATEMÁTICA I	COM	N	259	4	80
1	CRC 002	PORTUGUÊS I	COM	N	259	4	80
1	CRC 003	HISTÓRIA I	COM	N	259	2	40
1	CRC 004	FUNDAMENTOS DE INFORMÁTICA	COM	N	259	4	80
1	CRC 005	SOCIOLOGIA E FILOSOFIA I	COM	N	259	2	40
1	CRC 006	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	COM	N	259	2	40
2	CRC 007	MATEMÁTICA II	COM	N	259	4	80
2	CRC 008	PORTUGUÊS II	COM	N	259	4	80
2	CRC 009	QUÍMICA	COM	N	259	4	80
2	CRC 010	HISTÓRIA II	COM	N	259	4	80
2	CRC 011	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO & CAD	COM	N	259	4	80
3	CRC 012	INGLÊS	COM	N	259	4	40
3	CRC 013	FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA REFRIGERAÇÃO	COM	N	259	2	40
3	CRC 014	FÍSICA I	COM	N	259	6	120
3	CRC 015	SOCIOLOGIA E FILOSOFIA II	COM	N	259	2	40
3	CRC 016	GEOGRAFIA	COM	N	259	4	80

²² Matriz Curricular do curso de Refrigeração e Climatização do Proeja do IFCE *campus* Fortaleza em vigor desde 2011.1.

**ANEXO C – EDITAL Nº 01- 2008 - SELEÇÃO PARA O MESTRADO E
DOUTORADO PROEJATEC-PROEJA-CAPES/SETEC 3/2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
EDITAL Nº 01- 2008 - SELEÇÃO PARA O MESTRADO E DOUTORADO**

ProEJAtec- Proeja-Capes/Setec 3/2006

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC comunica a abertura de edital de seleção, em caráter excepcional para o preenchimento de vagas exclusivas para docentes e técnicos-administrativos dos quadros permanentes do CEFET-Ce e CEFET-Pa, participantes do projeto ProEJAtec, apresentado pelo Programa e aprovado pela CAPES em resposta ao edital Proeja-Capes/Setec no 03/2006. Serão ofertadas um total de até **08 (oito) vagas no Curso de Mestrado e até 08 (oito) vagas no Curso de Doutorado, sendo 4 (quatro) de cada curso para cada uma das instituições participantes.**

1. Das Inscrições

Local: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 - Benfica - CEP 60020-110 - Fortaleza – CE

Fone: (85) 3366-7680 - FAX 3366-7679

Período: 10 de março a 25 de março de 2008

Horário: segunda a sexta, das 8h às 12h e de 14 às 18h.

Os candidatos ao Mestrado e ao Doutorado, residentes fora de Fortaleza, poderão solicitar inscrição mediante procuração, ou por correspondência (via Sedex) postada nos correios até **25/03/2008** e endereçada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

A presente seleção ocorrerá por Eixo Temático das 04 (quatro) Linhas de Pesquisa que disponibilizam vagas. No ato da inscrição o candidato deverá escolher 1 (uma) Linha de Pesquisa a qual pretende se vincular e seu respectivo Eixo Temático. O projeto de pesquisa do candidato deverá estar em consonância com a do Eixo Temático escolhido.

As vagas poderão ser remanejadas no âmbito de cada Linha de Pesquisa e entre as Linhas, desde que a Comissão de Seleção e Coordenadores de Linhas julguem necessário, e somente na última fase da Seleção, em função do desempenho do candidato nas diferentes etapas e da disponibilidade de vaga.

Tabela de vagas por Linhas de Pesquisa

Linhas de Pesquisa/ Eixo Temático	Mestrado	Doutorado
Avaliação Educacional		
Avaliação curricular	2	1
Educação, Currículo e Ensino		
Tecnologias digitais na Educação, Ensino de Ciências e Matemática		1
Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola		
Estudos sócio-antropológicos e políticos da Educação	2	5
Trabalho e Educação		
Teoria social e política educacional	2	
Economia política, sociabilidade e educação	2	1

A aceitação do pedido de inscrição do candidato está condicionada à apresentação de todos os documentos a seguir discriminados:

Para o Mestrado

- a) Cópia da cédula de identidade;
- b) Ficha de inscrição fornecida pelo Programa, devidamente preenchida, com indicação da Linha de Pesquisa e respectivo Eixo Temático aos quais o candidato pretende se vincular;
- c) Cópia do diploma do curso de graduação reconhecido pelo MEC, com duração plena, ou comprovante que o substitua;
- d) Cópia do histórico-escolar do curso de graduação;
- e) Curriculum vitae, com as devidas comprovações (Atenção: O candidato deverá organizar, numerar e encadernar o conjunto de cópias de comprovação do currículo de acordo com a seqüência apresentada no modelo em anexo. O candidato apresentará sua contagem de pontos conforme o referido modelo);
- f) 03 cópias do projeto de pesquisa (de 10 a 15 páginas no máximo), que deve conter: (1) título e nome do candidato; (2) introdução (incluindo delimitação do problema, objetivos e justificativa); (3) quadro teórico; (4) procedimentos metodológicos de investigação e (5) referências. O projeto deverá estar relacionado a um Eixo Temático da Linha de Pesquisa a qual o candidato pretende se vincular.
- g) Original do recibo do pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 7,27 (sete reais e vinte e sete centavos), a ser recolhido no Banco do Brasil, código da unidade favorecida 153045, gestão 15224, recolhimento 28830-6, código de referência 153045.15224.250-6, guia GRU no site www.prppg.ufc.br ou o do Programa (www.poseduca.ufc.br);
- h) Original do recibo de depósito de R\$ 100,00 (cem reais) na conta 9846-9, agência 3653-6 do Banco do Brasil, do CETREDE;
- i) Pasta para colocação dos documentos.

Os documentos entregues não serão devolvidos. A autenticação da documentação poderá ser feita no ato da inscrição.

Para o Doutorado

- a) Cópia da cédula de identidade;
- b) Ficha de inscrição fornecida pelo Programa, devidamente preenchida, com indicação da Linha de Pesquisa e respectivo Eixo Temático aos quais o candidato pretende se vincular;
- c) Cópia do diploma do curso de graduação, reconhecido pelo MEC, com duração plena, ou comprovante que o substitua e cópia do diploma do curso de Mestrado, devidamente reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, em Programa credenciado pela CAPES;
- d) Cópia do histórico-escolar do Mestrado;
- e) 01(uma) cópia do resumo da dissertação de Mestrado;

- f) Curriculum vitae com as devidas comprovações (Atenção: O candidato deverá organizar, numerar e encadernar o conjunto de cópias de comprovação do currículo de acordo com a seqüência apresentada no modelo em anexo. O candidato apresentará sua contagem de pontos conforme o referido modelo);
- g) 03 cópias do projeto de tese (de 10 a 15 páginas no máximo), que deve conter: (1) título e nome do candidato; (2) introdução (incluindo delimitação do problema, objetivos e justificativa); (3) quadro teórico; (4) procedimentos metodológicos de investigação e (5) referências bibliográficas. O projeto deverá estar relacionado a um Eixo Temático da Linha de Pesquisa a qual o candidato pretende se vincular;
- h) Original do recibo do pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 7,27 (sete reais e vinte e sete centavos), a ser recolhida no Banco do Brasil, código da unidade favorecida 153045, gestão 15224, recolhimento 28830-6, código de referência 153045.15224.250-6, guia GRU no site www.prppg.ufc.br ou o do Programa (www.poseduca.ufc.br);
- i) Original do recibo de depósito de R\$ 100,00 (cem reais) na conta 9846-9, agência 3653-6 do Banco do Brasil, do CETREDE;
- j) Pasta para colocação dos documentos.

Os documentos entregues não serão devolvidos. A autenticação da documentação poderá ser feita no ato da inscrição.

2. Processo de seleção

- A seleção dos candidatos será feita por uma Comissão de Seleção, indicada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e composta por três professores.
- O processo de seleção compreenderá três etapas no mestrado e duas etapas no doutorado, sendo todas eliminatórias e classificatórias.

2.1 Mestrado

2.1.1 Primeira etapa: prova escrita de conhecimentos - Eliminatória

- A prova escrita terá duração de quatro horas, sendo assegurado o anonimato dos candidatos e será realizada no âmbito da Faculdade de Educação da UFC.
- A prova constará de 2 (duas) questões discursivas, versando sobre as temáticas Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação;
- O candidato deverá obter nota mínima de 6,0 (seis), no intervalo de 0 a 10, para passar à próxima etapa;
- Os candidatos serão avaliados em relação à consistência teórica, a sistematização e a articulação de idéias, a capacidade de compreensão e síntese, a correção da linguagem e a clareza de expressão;
- A Bibliografia Básica é sugerida como subsídio mínimo à prova escrita, entretanto é também sugerida uma Bibliografia Complementar como auxiliar à elaboração do projeto .

2.1.2. Segunda etapa: Análise do Curriculum Vitae e projeto de dissertação - Eliminatória

- O projeto de dissertação e o *Curriculum Vitae* serão pontuados individualmente, no intervalo de 0 a 10 cada;
- O projeto de dissertação será avaliado quanto à sua relevância e vinculação com a linha de pesquisa escolhida e quanto à sua viabilidade, consistência teórica e metodológica.
- Para aprovação nesta segunda etapa o candidato deverá obter nota mínima de 7,0 (sete) na avaliação do seu projeto de dissertação.
- Para compor a nota ponderada desta etapa, o projeto de pesquisa terá peso 3 (três) e o Curriculum Vitae terá peso 2 (dois).
- Serão selecionados para a terceira etapa os candidatos aprovados na segunda etapa que obtiveram pelo menos 30 (trinta) pontos na soma ponderada de suas notas, até o limite do dobro de vagas ofertadas pelo respectivo Eixo Temático.

2.1.3. Terceira etapa: Entrevista sobre o projeto de pesquisa – Eliminatória

- A Entrevista versará sobre o projeto de dissertação do candidato selecionado na segunda fase.
- Será atribuída nota no intervalo de 0-10 e serão aprovados os candidatos que obtiverem nota maior ou igual a 7,0 (sete).

2.1.4 Classificação

A classificação final dar-se-á em ordem decrescente da soma ponderada das notas obtidas (Projeto*3 + Currículo*2 + Entrevista*3 + Prova Escrita*1) pelos candidatos aprovados na segunda etapa, até o limite de vagas disponíveis no Eixo Temático a qual pretende se vincular.

2.2 Doutorado

- A seleção dos candidatos será feita por uma Comissão de Seleção, indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- O processo de seleção compreenderá duas etapas, ambas eliminatórias.

2.2.1 - Primeira etapa: Análise do curriculum vitae e projeto de tese - Eliminatória

- O projeto de tese será avaliado quanto à sua relevância e vinculação com a linha de pesquisa escolhida e quanto à sua viabilidade, consistência teórica e metodológica.
- O projeto de tese e o *curriculum vitae* serão pontuados individualmente, no intervalo de 0 a 10 cada;
- A nota da etapa será obtida pela soma ponderada das duas notas, sendo considerado peso 3, para o projeto de tese e peso 2, para o curriculum vitae;
- Serão selecionados para a segunda etapa os candidatos aprovados na primeira etapa que obtiveram pelo menos 30 (trinta) pontos na soma ponderada de suas notas, até o limite do dobro de vagas ofertadas pelo respectivo Eixo Temático.

2.2.2 - Segunda etapa: Entrevista sobre o projeto de tese – Eliminatória

- A Entrevista versará sobre o projeto de tese do candidato selecionado na primeira fase.
- Será atribuída nota no intervalo de 0 a 10 e serão aprovados os candidatos que obtiverem nota maior ou igual a 7,0 (sete).

2.2.3 - Classificação

A classificação final dar-se-á em ordem decrescente da soma ponderada das notas obtidas (Projeto*3 + Currículo*2 + Entrevista*3) pelos candidatos aprovados na segunda etapa, até o limite de vagas disponíveis no Eixo Temático a qual pretende se vincular.

3. CALENDÁRIO

As provas serão realizadas em salas de aula da Faculdade de Educação, conforme calendário definido a seguir. **No caso do Pará a prova escrita do Mestrado poderá ser realizada no CEFET-Pa a critério da Comissão de Seleção, mediante solicitação dos interessados.**

Para o Mestrado:

10/03 a 25/03/2008	Inscrição na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED/ UFC
29/03/2008	Realização das provas escritas para candidatos ao Mestrado nos blocos didáticos da Faculdade de Educação da UFC, de 8 às 12h
07/04/2008	Publicação das notas e classificação para a segunda etapa
11/04/2008	Publicação dos aprovados na segunda etapa e cronograma das entrevistas por Linha de Pesquisa
14/04 a 17/04/2008	Entrevistas individuais
18/04/2008	Publicação do resultado final

Para o Doutorado:

10/03 a 25/03	Inscrição na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED/ UFC
02/04/2008	Publicação das notas, classificação para a segunda etapa e cronograma das entrevistas por Linha de Pesquisa
07/04 a 11/04/2008	Entrevistas individuais
18/04/2008	Publicação do resultado final

4. Disposições gerais

- 4.1 A divulgação dos resultados parciais e finais indicará apenas os nomes dos candidatos aprovados, relacionados em ordem alfabética.
- 4.2 As vagas serão preenchidas por ordem de classificação dos candidatos nas Linhas de Pesquisa;
- 4.3 As vagas não preenchidas no processo seletivo não serão preenchidas *a posteriori*.
- 4.4 O número final de aprovados poderá ser inferior ao número de vagas estabelecido neste Edital.
- 4.5 Não serão aceitos pedidos de revisão de provas e somente caberá recurso administrativo que deverá seguir as normas vigentes da UFC e interposto no prazo de 48 horas após a divulgação dos resultados.
- 4.6 A aprovação e a classificação no processo seletivo não asseguram a concessão de nenhuma espécie de bolsa ou auxílio por parte do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- 4.7 A relação final de aprovados, com seus respectivos orientadores, será publicada em ordem alfabética, por Linha de Pesquisa e Eixo Temático.
- 4.8 O aluno poderá solicitar suas notas através de e-mail para a Coordenação (poseduca@ufc.br), informando no seu nome completo e CPF.
- 4.9 Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação do Programa em conjunto com a Comissão de Seleção.

Fortaleza, 07 de março de 2008

Prof. Dr Hermínio Borges Neto
Coordenador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Ficha de inscrição – Seleção ProEJAtec 2008

Modelo de Curriculum Vitae

Os títulos, produção acadêmica e experiência profissional serão avaliados de acordo com a pontuação indicada no quadro seguinte:

	Título	Pontuação	Máximo	Pontuação
01	Especialização na área de educação (pedagogia, licenciatura)	1,0 ponto para cada especialização	1,0	
02	Atividades de pesquisa	0,5 por cada participação em pesquisa concluída	1,0	
03	Experiência de ensino	0,2 por cada ano	1,0	
04	Experiências técnico-pedagógicas na área de educação	0,1 por cada ano	1,0	
05	Livro publicado com tema na área de educação ou relacionado ao projeto (com ISBN)	1,0 ponto para cada livro	1,0	
06	Capítulos de livros ou artigos publicados em periódicos científicos da área de educação e afins	0,5 para cada capítulo/artigo	1,0	
07	Trabalhos completos, na área de educação e afins, publicados em Anais de Congressos, Seminários e Simpósios com ISBN e organizados por entidade científica.	0,3 para cada trabalho	1,5	
08	Resumos de Trabalhos, na área de educação e afins, publicados em Anais de Congressos, Seminários e Simpósios com ISBN e organizados por entidade científica	0,1 para cada trabalho	0,5	
09	Monitoria, bolsa de extensão ou PET	0,2 por semestre	1,0	
10	Bolsa de Iniciação Científica (IC-CNPQ ou similar)	0,5 para cada ano	1,0	
	Total:			

No ato de inscrição o candidato deverá preencher e entregar o Modelo acima com sua pontuação calculada.

Informações complementares

Para facilitar a leitura e avaliação, os projetos de pesquisa para os cursos de mestrado e doutorado deverão seguir às seguintes orientações:

Formatação:

- a) papel tamanho A4 (210 X 297mm);
- b) margem superior e inferior com 2,5 cm;
- c) margem esquerda e direita com 3,0 cm;
- d) fonte times new roman;
- e) tamanho da letra 12 pontos;
- f) espaçamento entrelinhas 1,5;
- g) alinhamento justificado;
- h) páginas numeradas.

Título:

- a) em maiúscula e em negrito;
- b) separado do texto por um espaço.

Referências Bibliográficas:

- a) citações e notas observando as normas da ABNT em vigor;

Quantidade de Páginas:

- a) até 15 páginas.

**ANEXO D – PROJETO DE COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL INTEGRADO AO
PROEJA-CAPES/SETEC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ**

PROGRAMA DE APOIO AO ENSINO E À PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – PROEJACAPES/SETEC

**PROJETO DE COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL INTEGRADO AO PROEJA-
CAPES/SETEC**

I. Título:

PROEJATEC - Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, CEFETCE e CEFEPA para Fomento de Ações Colaborativas no Âmbito do PROEJA-CAPES/SETEC.

II. Instituição Líder e Instituições Participantes:

2.1. Instituição Líder:

Universidade Federal do Ceará – UFC

2.2. Instituições Participantes:

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE

Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFETPA

III. Unidades Participantes:

O projeto de cooperação acadêmica a ser celebrado entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA com vistas ao estabelecimento de convênio de fomento no âmbito PROEJA-CAPES/SETEC envolve as seguintes Unidades institucionais:

3.1. Unidade da Instituição Líder

Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Ceará sob a Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação.

3.2. Unidades das Instituições Participantes

Unidade Sede do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e Unidade Ensino Descentralizada de Juazeiro do Norte mediante a Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação do CEFETCE;

Unidade Sede do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí mediante a Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação do CEFETPA;

IV. Coordenação do Projeto:

4.1. Coordenador-Geral:

Prof. Dr. HERMÍNIO BORGES NETO – Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará

4.2. Coordenadores das Instituições Co-responsáveis:

Coordenador do CEFETCE: Profa. Dra. GLÓRIA MARIA MARINHO – Diretora de Pesquisa e Pós-graduação

Coordenador do CEFETPA: Prof. Dr. OTÁVIO FERNANDES LIMA DA ROCHA

V. Detalhamento do Projeto:

5.1. Justificativa

A implantação de uma política continuada de Educação de jovens e adultos (EJA) tem importância estratégica na promoção do desenvolvimento sustentável, endógeno e territorialmente localizado, com singular relevância em regiões pobres do Brasil como a Região Norte e Nordeste, que concentram grande parte da população brasileira de jovens e adultos na faixa etária de 18 a 24 anos.

A oferta continuada de Educação de Jovens e Adultos, nucleada em Estados como o Pará e o Ceará, constitui-se em fator estratégico para diminuição das desigualdades socioeconômicas mediante a promoção de ações efetivas de inclusão social e profissional da população juvenil de baixa escolaridade e marginalizada pelo sistema econômico.

O provimento da modalidade EJA no Brasil, assim como nas Regiões Norte e Nordeste, tem tido maior concentração na alfabetização e oferta de ensino fundamental, apesar de não terem atingido a universalização, apresentam maiores avanços e consistência metodológica do que a oferta integrada ao ensino médio. Neste contexto, maior desafio se apresenta para o exercício da modalidade de EJA mediante o provimento de ensino médio integrado à Educação profissional.

A Educação de jovens e Adultos, com as características socioeconômicas do Norte e Nordeste brasileiro, impõem diversos desafios adicionais às intervenções pedagógicas e metodológicas desta modalidade educacional que necessitam ser enfrentados no âmbito da

pesquisa e da formação de professores, em especial na oferta de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Com base no exposto, considera-se fundamental que se implemente uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos, na qual sejam estabelecidas as condições para contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização com vistas a contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados no seu direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Por ser esse um campo peculiar de conhecimento, a modalidade EJA exige que se implante uma política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera. Entende-se que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

Complementarmente à formação de docentes para a EJA integrada à Educação profissional é necessário o fortalecimento e ampliação das atividades de pesquisa e pós-graduação em Educação, orientadas para esta modalidade, como forma de consolidar uma massa crítica de pesquisadores e ampliar a produção científica nas Instituições participantes. Como forma de sua implementação, propõe-se um arranjo institucional que estabeleça uma Rede de Cooperação entre a Universidade Federal do Ceará, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.

A liderança do presente projeto cabe ao reconhecido Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, com a participação cooperativa das Diretorias de Pesquisa e Pós-graduação dos CEFETs do Ceará e do Pará.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC desenvolve diversas linhas de pesquisas no campo da Educação que poderão, mediante o suporte do **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJACAPES/SETEC**, orientar o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas e formação de professores mediante pós-graduação stricto sensu no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional.

A formação de uma Rede de Cooperação Institucional entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA, de acordo com os objetivos e diretrizes do PROEJA-CAPES/SETEC, possibilitará as condições para expansão da pesquisa educacional na UFC e a consolidação, expansão e fortalecimento dos grupos de pesquisa dos CEFETs parceiros do projeto.

A implantação de um arranjo institucional colaborativo entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA possibilitará a surgimento de um ambiente com grande potencial de contribuição para o desenvolvimento da EJA integrada a Educação Profissional, pois associa um consolidado programa de Pós-graduação em Educação com duas Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica que ofertam Educação Profissional integrada ao ensino médio, situados em regiões carentes, que poderão efetivamente constituir espaço privilegiado para desenvolvimento de pesquisas e pós-graduação que servirão para dar suporte a oferta continuada de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, efetivamente

comprometida com a promoção da inclusão sóciolaboral da população juvenil do Ceará e do Pará.

Deve-se ressaltar, adicionalmente, a importância irradiadora deste projeto, para o demais CEFETs na Região Norte e Nordeste, com a perspectiva de sua expansão mediante a integração de suas ações com a Rede Norte e Nordeste de CEFETs – REDNET.

5.2. Objetivos;

5.2.1. Objetivo Geral

O Projeto PROEJATEC-UFC/CEFETCE/CEFETPA tem o objetivo de estabelecer uma rede de cooperação institucional que promova a realização de projetos conjuntos de pesquisa e pós-graduação, utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis nas Instituições parceiras, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para expandir e fortalecer esta modalidade no Ceará e no Pará, bem como desenvolver e consolidar o pensamento regional e nacional na área.

5.2.2. Objetivos Específicos

- Implantar uma Rede de Cooperação Interinstitucional entre a UFC, o CEFETCE e CEFETPA para desenvolvimento de pesquisa e pós-graduação na área da Educação Profissional integrada a EJA;
- Formar docentes e pesquisadores vinculados ao CEFETCE e CEFETPA em Educação, com foco para a Educação Profissional integrada a EJA.
- Aperfeiçoar a pesquisa e consolidá-la como instrumento imprescindível ao desenvolvimento da Educação Profissional integrada a EJA;
- Valorizar a docência e melhorar a auto-estima do professor dos Programas Educação Profissional integrada a EJA;
- Ampliar a produção científica e tecnológica no âmbito Educação Profissional integrada a EJA;
- Fortalecer os Núcleos de Pesquisas das Instituições parceiras do projeto ampliando as suas linhas de pesquisa para atender a pesquisa em Educação Profissional integrada a EJA;
- Ampliar a participação das Instituições em eventos científico-acadêmicos vinculados à Educação;
- Desenvolver metodologias e intervenções pedagógicas orientadas para a Educação Profissional integrada a EJA;

- Utilizar tecnologias de informação e comunicação para desenvolvimento de atividades colaborativas e Educação à distância orientadas para a Educação Profissional integrada a EJA;

5.3. Áreas Temáticas e Linhas de Pesquisa;

5.3.1. Áreas Temáticas Abrangidas pelo Projeto;

- Integração dos componentes curriculares propostos no ensino médio integrado à educação profissional face às especificidades do contexto social da EJA;
- Relação entre educação e trabalho na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada de professores para atuação na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos;
- Prática de ensino na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: teoria e prática;
- Ciência e tecnologia em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos;
- Estudos de currículos integrados envolvendo a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica, na direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento humano sustentável;

5.3.2. Linhas de Pesquisa orientada para a educação profissional integrada a educação de jovens e adultos:

- Avaliação Educacional.
- Desenvolvimento, linguagem e educação.
- Educação, currículo e ensino.
- História, memória e política educacional.
- Movimentos sociais, educação popular e escola.
- Trabalho e educação;

5.4. Ações Previstas;

A Cooperação proposta entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA no âmbito do PROEJA-CAPES/SETEC tem as seguintes ações previstas:

- Celebração de Convênio para implantação da Rede de Cooperação Acadêmica entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA no âmbito do PROEJA-CAPES/SETEC;
- Desenvolvimento de pesquisas colaborativas dentro das áreas de abrangências e linhas de pesquisa especificadas no presente projeto com ênfase para consolidação dos Grupos de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica dos CEFETs do Ceará e Pará;
- Expansão e fortalecimento do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará visando a formação de Mestres e Doutores em Educação com ênfase na educação profissional integrada a EJA;
- Realização de seminários e videoconferências entre as Instituições e programas de pesquisa e pós-graduação abordando aspectos pedagógicos e metodológicos da educação profissional integrada a EJA;
- Suporte conceitual e técnico-pedagógico para adequação, melhoria e expansão da oferta de educação profissional integrada a EJA no CEFETCE e CEFETPA;
- Publicação de produções científicas e tecnológicas no campo da Educação Profissional e Tecnológica integrada a EJA, mediante ação colaborativas entre os pesquisadores participantes do projeto;
- Implantação de um Programa de Pós-graduação Lato Sensu semi-presencial em Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional a ser ofertado no CEFETCE e CEFETPA;

5.5. Resultados Esperados/Impactos Previstos;

5.5.1. Resultados Esperados:

O presente projeto de Cooperação Institucional a ser celebrado entre a UFC, o CEFETCE e o CEFETPA, com apoio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJACAPES/SETEC, tem a pretensão de produzir os seguintes resultados para o período de execução de 04 (quatro) anos:

- Formação de 08 (oito) Mestres e 08 (oito) Doutores em Educação do quadro permanente de docentes e técnicos pedagógicos do CEFETCE e CEFETPA, aprovados no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, com vagas equitativamente distribuídas entre as Instituições participantes;
- Consolidação dos Grupos de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica no CEFETCE e CEFETPA;

- Consolidação de uma Publicação Editorial específica sob a forma de um livro para divulgação pública da produção científica e tecnológica no campo da educação profissional integrada a EJA, com previsão de produção de pelo menos 3 (três) edições, com tiragem mínima de 1000 exemplares, durante a vigência do projeto;
- Realização colaborativa de pelo menos 3 (três) seminário e 08 (oito) vídeo conferências com abordagens de temas correlatos à modalidade Educação Profissional integrada a EJA, durante a vigência do Projeto;
- Realização de até 18(dezoito) missões de pesquisa e docência, respeitado o limite 06(seis) missões por ano com duração mínima de uma a quatro semanas;
- Publicação mínima de 80(oitenta) trabalhos completos em congressos de Educação e 20(vinte) artigos em revistas científica especializadas sobre o tema da EJA integrada à Educação Profissional, durante a vigência do projeto;
- Implantação de (2) duas turmas do Curso de Especialização Semi-presencial em educação profissional integrada a EJA em cada CEFET participe do projeto, com previsão de formação de 80(oitenta) especialistas nesta modalidade educacional;

5.5.2. Impactos Previstos;

- Elevação do índice de qualificação docente do CEFETCE e do CEFETPA mediante a formação de 80 docentes especialistas,08 mestres e 08 doutores em educação profissional integrada a EJA.
- Expansão e fortalecimento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC por meio da Rede de Cooperação Institucional;
- Consolidação dos Grupos de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do CEFETCE e do CEFETPA com inclusão da linha de pesquisa em educação profissional integrada a EJA;
- Elevação da qualidade e expansão dos Programas de Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo CEFETCE e CEFETPA;
- Expansão da produção científica e tecnológica das Instituições no campo da Educação de Jovens e Adultos;
- Otimização da utilização de infra-estruturas disponíveis nos CEFETCE, em especial as salas de vídeo conferências e os recursos de Redes de Comunicação mediante a implementação de ações de Educação a Distância para provimento da formação em EJA;
- Apoiar a expansão da EJA integrada à Educação Profissional nos demais CEFETs da Região Norte e Nordeste mediante a sua articulação na REDNET;

5.6. Caracterização das Equipes Docentes/Pesquisadores;

5.6.1. Equipe de Docentes/Pesquisadores da Instituição Líder – FACED/UFC

Coordenados Geral do Projeto:

Prof. Dr. HERMÍNIO BORGES NETO

Docentes da FACED/UFC participantes do Projeto:

Profa. Dra.ELIANE DAYSE PONTES FURTADO

Prof. Dr. CLÁUDIO DE ALBUQUERQUE MARQUES

Profa. Dra. SYLVIE GHISLAINE DELACOURS SOARES LINS

Prof. Dr. GERARDO VASCONCELOS

Prof. Dr. SYLVIO DE SOUSA GADELHA COSTA

Prof. Dr. ENEAS DE ARAUJO ARRAES NETO

Alunos do Programa de Pós-graduação da FACED/UFC:

10(dez) alunos a serem selecionados pelo Programa de Pós-graduação da UFC/FACED

5.6.2. Equipe de Docentes/Pesquisadores do CEFETCE:

Coordenação do Projeto junto ao CEFETCE

Profa. Dra. GLÓRIA MARIA MARINHO SILVA SAMPAIO

Docentes do CEFETCE Participantes do projeto:

Prof. Dr. ANTÔNIO MAURO BARBOSA DE OLIVEIRA

Profa. Dra.CASSANDRA RIBEIRO OLIVEIRA

Prof. Dr.JOSÉ DE SOUZA BREVES FILHO

Profa. Dra. VERÔNICA LIMA PIMENTEL SOUSA

Prof. Dr. ANTÔNIO BARROS SERRA

Prof. Dr. JOSÉ MARQUES SOARES

Alunos do CEFETCE participantes do Projeto

05(cinco) alunos selecionados dentro do Programa de Iniciação Científica do CEFETCE.

5.6.3. Equipe de Docentes/Pesquisadores do CEFETPA:

Coordenação do Projeto junto ao CEFETPA

Prof. Dr. OTÁVIO FERNANDES LIMA DA ROCHA

Docentes do CEFETPA Participantes do projeto:

Prof. Dr. ALESSANDRO DE CASTRO CORREA

Prof. Dr. JOÃO ANTONIO CORRÊA PINTO

Prof. Dr. JOSÉ HILTON FERREIRA DA SILVA

Prof. Dr. RAIMUNDO NONATO DAS MERCÊS MACHADO

Alunos do CEFETPA participantes do Projeto

05(cinco) alunos a serem selecionados pelo Programa de Iniciação Científica do CEFETPA

5.7. Linhas Gerais do Cronograma a Ser Cumprido;

Linhas Gerais de Atividades	Ano 1				Ano 2				Ano 3				Ano 4			
	Trimestres															
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Celebração do Convênio	■															
Seleção dos Docentes	■	■														
Formação Especialização					■	■	■	■	■	■	■	■				
Formação Mestrado			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
Formação Doutorado			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realização das Videoconferências			■	■			■	■			■	■			■	■
Realização dos Seminários		■			■				■				■			
Realização das Missões		■				■				■				■		
Publicações			■				■				■				■	
Etapas de avaliação				■				■				■				■

5.8. Orçamento dos Principais Itens e Estimativa dos Gastos Anuais Previstos.

ANO 1	Quant.	Valor Unt.	Mens.	Total
Passagens	6	1.230,00	-	7.380,00
Diárias	30	148,44	-	4.453,20
Custeio	-	-	-	18.000,00
Bolsas de Mestrado	3	940,00	10	28.200,00
Bolsas de Doutorado	3	1.394,00	10	41.820,00
SUBTOTAL 1				99.853,20
ANO 2				
Passagens	4	1.230,00	-	4.920,00
Diárias	20	148,44	-	2.968,80
Custeio	-	-	-	9.000,00
Bolsas de Mestrado	3	940,00	12	33.840,00
Bolsas de Doutorado	3	1.394,00	12	50.184,00
SUBTOTAL 2				100.912,80
ANO 3				
Passagens	4	1.230,00	-	4.920,00
Diárias	20	148,44	-	2.968,80
Custeio	-	-	-	9.000,00
Bolsas de Mestrado	3	940,00	12	33.840,00
Bolsas de Doutorado	3	1.394,00	12	50.184,00
SUBTOTAL 3				100.912,80
ANO 4				
Passagens	4	1.230,00	-	4.920,00
Diárias	20	148,44	-	2.968,80
Custeio	-	-	-	6.500,00
Bolsas de Mestrado	3	940,00	12	33.840,00
Bolsas de Doutorado	3	1.394,00	12	50.184,00
SUBTOTAL 4				98.412,80
TOTAL				400.091,60

ANEXO E – PRIMEIRO SEMINÁRIO PROEJA-TEC

Tema: EJA TRABALHO FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMANCIPAÇÃO

<p>EJA Trabalho Formação Profissional e Emancipação Humana</p>	<p style="text-align: center;">SEMINÁRIO PROEJA-TEC</p> <p>PROEJA: UMA REALIDADE A CONHECER</p> <p><i>O PROEJA-TEC, projeto de Cooperação Acadêmica entre UFC, CEFET-CE e CEFET-PA tem por objetivo estabelecer uma rede de cooperação institucional que promova a realização de projetos conjuntos de pesquisa e pós-graduação, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas instituições parceiras, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para expandir e fortalecer esta modalidade no Ceará e no Pará, bem como desenvolver e consolidar o pensamento regional e nacional na área.</i></p> <p><i>Este seminário tem por objetivo socializar no IFCE, o trabalho de pesquisa em construção com os professores alunos do PROEJA-TEC, e convidar a todos da instituição, envolvidos no Proeja, a participarem desta investigação que deverá contar com a colaboração dos professores e alunos dos cursos de Refrigeração e Telecomunicações.</i></p>	<p style="text-align: center;">APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</p> <p>TÍTULO DA PESQUISA: <i>Possibilidades e limites da articulação entre EJA, trabalho e educação na formação profissional do ensino nos CEFETS.</i></p> <p>OBJETIVO GERAL: <i>Investigar o currículo em ação nos cursos do PROEJA no sentido de construir uma fundamentação teórico-metodológica que articule trabalho e educação na formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.</i></p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar com se efetiva a relação trabalho e educação na formação profissional de jovens e adultos trabalhadores;</i> • <i>Conhecer o currículo prescrito e como é vivenciado no cotidiano das instituições de ensino;</i> • <i>Investigar como se efetivam as políticas de formação continuada dos professores;</i> • <i>Mapear e desenvolver tecnologias e intervenções pedagógicas que se adequem ao ensino do PROEJA;</i> • <i>Analisar os processos identitários dos sujeitos do PROEJA e suas implicações na aprendizagem.</i> <p>Vide na pasta os títulos dos projetos de Mestrado e Doutorado dos professores do IFCE e do IFPA que são alunos do PROEJA-TEC do Programa de Pós-Graduação da UFC</p>
---	---	--

	<p style="text-align: center;">SEMINÁRIO PROEJA-TEC</p> <p>PROMOÇÃO: Universidade Federal do Ceará-UFC e Instituto Federal do Ceará- IFCe</p> <p>DATA: 5 de maio de 2009.</p> <p>HORÁRIO: 17:00 às 20:00.</p> <p>LOCAL: IFCE - Av. 13 de Maio, nº 2081/83 – Benfica – Fortaleza</p>	<p style="text-align: center;">PROGRAMAÇÃO</p> <p>16:30 – Credenciamento</p> <p>17:00 – Abertura – Representante das Instituições parceiras- Prof. Cláudio Ricardo Gomes de Lima-IFCe, Profa. Eliane Dayse Pontes Furtado-UFC; Coordenadores dos cursos Proeja IFCe; e representantes dos Educandos.</p> <p>17:30 – Exibição de Vídeo para sensibilização e panorama do Proeja.</p> <p>17:45 – Mesa: A formação de jovens e adultos no Proeja: interfaces com a pesquisa Profa. Eliane Dayse (Pesquisa)</p> <p>18:15 - Debate</p> <p>19:00 – Apresentação dos projetos dos mestrandos e doutorandos:</p> <p>20:00 – Encerramento</p>
--	--	--

ANEXO F – SEGUNDO SEMINÁRIO PROEJA-TEC

II SEMINÁRIO PROEJATEC-CEARÁ: PENSANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS 11,12 e 13/04 de 2011 – IFCE – CAMPI FORTALEZA

APRESENTAÇÃO

O II Seminário do PROEJATEC – Ceará, com o tema Pensando a formação profissional de jovens e adultos, organizado pelo grupo de pesquisa em parceria com a CAPES/UFC/IFCE/IFPA visa promover a socialização e discussão das pesquisas realizadas com temáticas referentes ao PROEJA, bem como, oportunizar momentos de aprendizagem para os alunos.

O Seminário será um espaço de discussão de diferentes aspectos inerentes ao processo educativo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos Institutos Federais.

OBJETIVOS

- promover a integração entre discentes, docentes e pesquisadores do PROEJATEC;
- incentivar e divulgar as produções científicas e práticas dos professores;
- refletir sobre a formação e a prática dos professores dos cursos do PROEJA;
- Refletir sobre o mercado de trabalho para as pessoas jovens e adultas.

PÚBLICO – ALVO

Professores, alunos e pesquisadores dos cursos do PROEJA IFCE/IFPA.

INSCRIÇÃO: 12/04 A 12/05/2011

<http://blogs.multimeios.ufc.br/proejatec2011/>

PROGRAMAÇÃO

05/06/2011- Terça-feira

17:00 – Credenciamento (Hall do auditório Iran Raupp)

19:00 - Solenidade de abertura (auditório Iran Raupp)

20:00- Palestra:

21:30- Coquetel e abertura (Hall do auditório Iran Raupp)

06/06/2011- Quarta-feira

19:00 – Apresentação de trabalho

Oral: salas de aula

Pôster: Espaço de convivência

07/06/2011- Quinta-feira

19:00 – Atividades paralelas

1- Mini cursos para os alunos

- Panorama do mercado de trabalho em Telecomunicação
 - Panorama do mercado de trabalho em Refrigeração
- 2- Mesa redonda
A docência na EJA (**DEFINIR DEBATEDORES**)

20:00 – Palestra: Panorama do PROEJATEC
Palestrante: Profª Drª Eliane Dayse Furtado
21:00- Encerramento oficial

NORMAS PARA INSCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Papel tamanho A4; margem superior e inferior 2,5 cm, margem esquerda e direita com 3.0; fonte Times New Roman 12; espaçamento 1,5; alinhamento justificado; páginas numeradas a partir da segunda no alto à direita; título em maiúscula, negrito, separado do texto por um espaço, referência bibliográfica ao final do texto segundo regra da ABNT.

GT: Práticas docentes
Sujeitos do PROEJA
Formação e prática docente
Currículo do PROEJA
Processos avaliativos

PROMOÇÃO

GRUPO DE PESQUISA.....

APOIO



FORTALEZA-CEARÁ
5 A 7 DE JUNHO DE 2011

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Drª Eliane Dayse Furtado (UFC) Coordenadora
Profª Drª Kátia (UFC)

Profª Ms. Natal Lânia Roque Fernandes (IFCE)

Prof. Ms. Eudes Moreira (IFCE)

Prof. Ms. Albuquerque (IFCE)

Prof. Welington (IFCE)

Profª Ms. Núbia Maria Barbosa (IFCE)

Profª Ms. Lindalva Gomes Leal (IFCE)

Marta (IFCE)

Ana Cláudia Uchôa (IFCE)

Gina (IFCE)

LOCAL: IFCE
AV. 13 DE MAIO, 2081
FORTALEZA-CE