

Meirecele Caliope Leitinho
Patrícia Helena Carvalho Holanda
O R G A N I Z A D O R A S

EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

06 N.Cham. 375.006 E96

Título: Experiências de avaliação
curriculares : possibilidades



14184185

Ac. 125576

BCCE



A partir da década de 1990, período em que foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e a regulamentação do sistema de avaliação, houve uma intensificação sobre os estudos de avaliação.

A presente obra traz uma contribuição para o debate na área de avaliação curricular que tem sido discutida em Programas de Mestrado e Doutorado em Educação, onde produtos e processos do ensino-aprendizagem protagonizam o debate. Ao discutir as metodologias de avaliação do currículo, o livro apresenta um conjunto de experiências com diferentes perspectivas teórico-práticas de avaliação adequadas a contextos diversos, trazendo elementos para a organização de pesquisas avaliativas que contribuirão para uma efetiva avaliação do currículo a partir de categorias, critérios e indicadores favorecendo a emissão de juízo de valores sobre as potencialidades e fragilidades dos currículos avaliados.

Dentre os autores estudados na presente obra, destacamos o ponto de vista de Sobrinho (2003) sobre a avaliação que defende a ideia de sua constituição histórica e política, a partir das mudanças ocorridas na sociedade, a qual vai assumir duas configurações: a primeira de regulação e controle e a segunda no âmbito educativo, diagnóstica ou formativa.

EXPERIÊNCIAS

DE AVALIAÇÃO CURRICULAR

Possibilidades Teórico-Práticas

Presidente da República
Dilma Vana Rousseff
Ministro da Educação
Fernando Haddad

Universidade Federal do Ceará
REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

CONSELHEIROS

Prof^a Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^a Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação

Luís Távora Furtado Ribeiro

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Enéas Arrais Neto

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação
Nicolino Trompieri Filho

DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

COORDENAÇÃO EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

- | | |
|--|--|
| Dr ^a Ana Maria Iório Dias (UFC) | Dr. Júlio Cesar R. de Araújo (UFC) |
| Dr ^a Ângela Arruda (UFRJ) | Dr. Justino de Sousa Júnior (UFMG) |
| Dr ^a Ângela T. Sousa (UFC) | Dr ^a Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (UFC) |
| Dr. Antonio Germano M. Junior (UECE) | Dr ^a Luciana Lobo (UFC) |
| Dr ^a Antônia Dilamar Araújo (UECE) | Dr ^a Maria de Fátima V. da Costa (UFC) |
| Dr. Antonio Paulino de Sousa (UFMA) | Dr ^a Maria Izabel Pedrosa (UFPE) |
| Dr ^a Carla Viana Coscarelli (UFMG) | Dr ^a Maria Juraci Maia Cavalcante (UFC) |
| Dr ^a Cellina Rodrigues Muniz (UFRN) | Dr ^a Maria Nobre Damasceno (UFC) |
| Dr ^a Dora Leal Rosa (UFBA) | Dr ^a Marly Amarilha (UFRN) |
| Dr ^a Eliane dos S. Cavalleiro (UNB) | Dr ^a Marta Araújo (UFRN) |
| Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB) | Dr. Messias Holanda Dieb (UERN) |
| Dr. Emanuel Luís Roque Soares (UFRB) | Dr. Nelson Barros da Costa (UFC) |
| Dr. Enéas Arrais Neto (UFC) | Dr. Ozir Tesser (UFC) |
| Dr ^a Francimar Duarte Arruda (UFF) | Dr. Paulo Sérgio Tumolo (UFSC) |
| Dr. Hermínio Borges Neto (UFC) | Dr ^a Raquel S. Gonçalves (UFMT) |
| Dr ^a Ilma Vieira do Nascimento (UFMA) | Dr. Raimundo Elmo de Paula V. Júnior (UECE) |
| Dr ^a Jallella Menezes (UFPE) | Dr ^a Sandra H. Petit (UFC) |
| Dr. Jorge Carvalho (UFS) | Dr ^a Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI) |
| Dr. José Aires de Castro Filho (UFC) | Dr ^a Silvia Roberta da M. Rocha (UFMG) |
| Dr. José Gerardo Vasconcelos (UFC) | Dr ^a Valeska Fortes de Oliveira (UFMS) |
| Dr. José Levi Furtado Sampaio (UFC) | Dr ^a Veriana de Fátima R. Colaço (UFC) |
| Dr. Juarez Dayrell (UFMG) | Dr. Wagner Bandeira Andriola (UFC) |

DC: 125576

R14184185 12015

**Meirecele Caliope Leitinho
Patrícia Helena Carvalho Holanda**

O R G A N I Z A D O R A S

EXPERIÊNCIAS

DE AVALIAÇÃO CURRICULAR

Possibilidades Teórico-Práticas

ALINE MARIA LOUREIRO MUNIZ MOITA

ANA LOURDES LUCENA DE SOUSA

ELENITA MARIA DIAS DE SOUSA AGUIAR

ELIZABETH MATOS ROCHA

CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS

FRANCISCO EMÍLIO CAMPELO FREITAS

HERMÍNIO BORGES NETO

IGOR LIMA RODRIGUES

JORGE BRANDÃO

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

MICHAEL BECKER

ONDINA MARIA CHAGAS CANUTO

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

RITA MOURA



EDIÇÕES

UFC

Fortaleza

2011

Experiências de Avaliação Curricular: Possibilidades Teórico-Práticas
© 2011 Meirecele Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda
(Organizadoras.)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza-Ceará
CEP 60020-181 - Tel/Fax: (085) 3366.7439. Diretoria: 3366.7766.
Administração 3366.7499
Site: www.editora.ufc.br – e-mail. editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua Waldery Uchoa, nº 1, Benfica - CEP 60020-110
Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 – Fax: (85) 3366.7666
Distribuição: Fone: (85) 3214.5129 – e-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães CRB 3 – 801

Projeto Gráfico e Capa

carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão

Leonora Vale de Albuquerque Reg. Prof. JP 320/CE



Catálogo na Fonte

Experiências de Avaliação Curricular: possibilidades teórico-práticas. / Patrícia Helena Carvalho Holanda e Meirecele Caliope Leitinho. [organizadoras]. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

207p.

Isbn: 978-85-7282-437-8

(Coleção Diálogos Intempestivos, n. 97)

1. Currículos - Avaliação 2. Avaliação Educacional
CDD: 375.006

SOBRE OS AUTORES

Aline Maria Loureiro Muniz Moita — Bacharelado, Licenciatura e Formação em Psicologia — Universidade Estadual do Piauí (UESPI)Doutoranda em Educação — Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES/PROPAG. Mestre em Psicologia — Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Psicodrama — Universidade Estadual do Ceará (UECE). Formação em Psicoterapia Breve-Focal — Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

E-mail: alinemoita@ig.com.br

Ana Lourdes Lucena de Sousa — Doutoranda em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior e Educação Continuada pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN/CE). Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Resistido pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

E-mail: analourdes_lucena@yahoo.com.br

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar — Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí — UFPI (habilitações Magistério e Supervisão Escolar). Especialista em Avaliação Educacional pela UFPI. Prof.^a da Rede Municipal de Ensino de Teresina e profa. Assistente I, da Universidade Estadual do Piauí — UESPI. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará — UFC.

E-mail: elenitadias@hotmail.com

Elizabeth Matos Rocha — Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática (Universidade Castelo Branco no RJ, 1992). Mestrado (2006) e Doutorado (2008)

em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desde 2010, na área de Educação a Distância. Coordenadora Adjunto da Universidade Aberta do Brasil, desde 2010. Coordenadora do grupo GETED, com pesquisas em AVAs 3D, Avaliação e Formação Docente.

E-mail elizabeth.matosrocha@gmail.com

Casemiro de Medeiros Campos – Faz doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, é mestre em educação/UFC, professor, pesquisador na área de formação de professores, gestor e consultor em educação. Participa do Grupo de Pesquisa em Avaliação Curricular da UFC. Publicou pela Editora Vozes – *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*, 3ª. edição, 2011, e pela Editora da UFC - *Educação: Utopia e Emancipação*, 2008. Participou da organização dos livros lançados pela Editora da UFC – *Gestão Escolar: Saber Fazer*, 2009, e *Da Teoria à Prática: A Escola dos Sonhos é Possível*, 2010. *Pela mesma editora é coautor do Ética e Cidadania: Educação para a Formação de Pessoas Éticas*, 2010. Pela Editora Melo publicou em 2010, *Gestão Escolar e Inovação*. Publicou pela Editora Paulinas, *Gestão Escolar e Docência*, 2ª. edição, 2010.

E-mail: casemiroonline@casemiroonline.com.br

Francisco Emílio Campelo Freitas – É graduado em Ciências Sociais, especialista em Processos Educacionais, mestre em Políticas Públicas e Sociedade. Atualmente faz doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. É pesquisador e professor universitário, conferencista e consultor. Trabalha com avaliação de programas, currículos e formação de professores. Publicou pela Editora RDS conjuntamente com colegas do Doutorado e Mestrado em Educação o livro *Avaliação Educacional: sentidos e finalidades*, 2008. Publicou pela Edi-

tora IMPRECE conjuntamente com colegas do Doutorado e Mestrado em Educação o livro *Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional* 2010.

E-mail emiliofcb@yahoo.com.br

Hermínio Borges Neto – Doutor em Matemática e professor associado da Faculdade de Educação da UFC. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Laboratório de Pesquisa Multimeios. Minhas áreas de interesse em pesquisa são tecnologias digitais na educação, desenvolvimento de ferramentas para EaD e ensino de Matemática.

E-mail herminio@ufc.br

Igor Lima Rodrigues – Pedagogo, Especialista em Avaliação Educacional, Mestre em Educação, Estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordena a área de Ambiente Virtual de Aprendizagem na Secretaria de Educação a Distância da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail ilrodrigues@yahoo.com.br

Jorge Brandão – Licenciado em Matemática (1997), mestre em Engenharia Civil (2001) e doutor em educação (2010), tudo pela UFC. Atualmente é professor de matemática para engenharia da UFC. Autor de livros de matemática para deficiência visual.

Meirecele Calíope Leitinho – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Eixo temático: Avaliação Curricular. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Consultora da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Publicou, entre outros, livros em coautoria *Educação superior: avanços e práticas* pela editora intertextos, *Docentes para a Educação Superior* pela editora papirus.

E-mail: meirecele@terra.com.br

Michael Becker – É doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010), possui mestrado em Educação pela Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt (1997) e é graduado (Diplom-Theologe) em Filosofia e Teologia. Atualmente é doutorando (Dr. phil.habil.) em Antropologia Filosófica na Universidade de Vechta/Alemanha, onde trabalhou como docente. Desde 1998, é professor da Faculdade Católica de Fortaleza bem como militante de Comunidades Eclesiais de Base e de ONGs da sociedade civil organizada na periferia de Fortaleza. E-mail: profmiguelbecker@yahoo.com.br

Ondina Maria Chagas Canuto – Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1984), especialização em Gerontologia Social, pela Universidade Estadual do Ceará (1996) e mestrado em Gestão e Modernização Pública pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em parceria com a Universidade Internacional de Lisboa (2003). Cursando Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, com realização de estágio doutoral na Universidade de Montreal – Quebec – Canadá (2009). Atualmente é assessora da Diretoria de Ensino do Instituto CENTEC-CE. Tem experiência na área Social e de Saúde, com ênfase em Desenvolvimento Urbano/Habitação Popular, Assistência Social, Saúde Pública e Educação em Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, intersetorialidade, planejamento em saúde, educação e saúde, Sistema Municipal de Saúde Escola, Currículo e Formação Profissional Técnica na área da saúde.

E-mail: -ondinacanuto@yahoo.com.br

Patrícia Helena Carvalho Holanda – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação da FACED. Eixo de pesquisa: Avaliação Curricular. Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Psicóloga, Mestre, Doutora em

Educação pela UFC e Pós-Doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Escreveu, entre outros, livros, pela editora Unijuí *Alfabetização: uma visão construtivista e psicanalítica*, é coautora *Estágio supervisionado: questões da prática profissional* edições UFC e pela intertextos *Educação superior: avanços e práticas*.

Email: patriciaholanda2003@yahoo.com.br

Rita Moura — Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará Especialista em Administração dos Serviços de Saúde e Administração Hospitalar pela Universidade de Ribeirão Preto. Especialista em Tecnologia Educacional para o Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza Professora Adjunto da Universidade de Fortaleza. Enfermeira da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará.
E-mail: cassia@unifor.br

TECNOLOGIA

Ana Lourdes Lucena de Sousa

Patricia Helena Carvalho Holanda 27

RAZÕES E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO CURRICULAR E SUAS PRÁTICAS, NA PERSPECTIVA DE CRONBACH

Francisco Bayão Campelo Freitas

Márciele Calvo Leitão 37

IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA E AVALIAÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Michael Bevilacqua 47

E O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA, COMO

Jorge Carvalho Brazão

Elizabeth Maria Rocha

Fernando Borges Neto 57

SUMÁRIO

COLOCANDO EM CENA OS AUTORES DA AVALIAÇÃO CURRICULAR

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Meirecele Caliope Leitinho..... 13

ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DO CEARÁ: AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS OBSERVADOS EM UM CURRÍCULO NÃO FORMAL

Rita de Cássia Moura Diniz

Meirecele Caliope Leitinho..... 21

A AVALIAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Ana Lourdes Lucena de Sousa

Patrícia Helena Carvalho Holanda 39

RAZÕES E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO CURRICULAR E SUAS PRÁTICAS, NA PERSPECTIVA DE CRONBACH

Francisco Emílio Campelo Freitas

Meirecele Caliope Leitinho..... 57

IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA E AVALIAÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Michael Becker 69

E O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA, COMO VAI?

Jorge Carvalho Brandão

Elizabeth Matos Rocha

Hermínio Borges Neto..... 82

**OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO
SOBRE AS REPERCUSSÕES DO NOVO ENEM NUMA
ESCOLA PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE
DE FORTALEZA**

Casemiro de Medeiros Campos

Meirecele Caliope Leitinho..... 104

4) **O CURRÍCULO COMO FIO CONDUTOR DO
PROCESSO DE EDUCAÇÃO**

Ondina Maria Chagas Canuto

Meirecele Caliope Leitinho..... 136

2) **AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO PROGRAMA UAB/UECE: UM
ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DA PERCEPÇÃO
DOS ESTUDANTES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE**

Meirecele Caliope Leitinho

Igor Lima Rodrigues 158

4) **A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR POR DOCENTES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE TERESINA/PI**

Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Patrícia Helena Carvalho Holanda 176

5) **METODOLOGIAS APLICADAS NAS EXPERIÊNCIAS DE
AVALIAÇÃO CURRICULAR: SÍNTESE PROVISÓRIA**

Meirecele Caliope Leitinho

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Francisco Emilio Campelo Freitas

Aline Maria Loureiro Muniz Moita 194

COLOCANDO EM CENA OS AUTORES DA AVALIAÇÃO CURRICULAR

O Núcleo de Avaliação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará criou uma linha de pesquisa em avaliação curricular, na perspectiva de integrar estudos, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, nessa área. A esta linha está associada a oferta de uma disciplina chamada Avaliação Curricular e um Projeto de Pesquisa intitulado *Experiências de Avaliação Curricular: possibilidades teórico- práticas*, que visa a integração de todas as discussões teórico-metodológicas que orientam práticas avaliativas, na área, problematizando-as, buscando a identificação e o desenvolvimento de uma epistemologia de base científica, que dê especificidade aos estudos desenvolvidos por professores e alunos que dela participam.

A disciplina Avaliação Curricular oferece estudos sobre os princípios, as teorias e as práticas que têm sido aplicadas por avaliadores de currículos, problematizando-as como uma área de avaliação educacional; na fase final da disciplina, os estudantes são estimulados a desenvolver projetos exploratórios, nos quais deverão exercitar práticas investigativas a serem desenvolvidas nos seus projetos de dissertação ou tese.

A pesquisa referenciada visa dar uma contribuição à construção de uma teoria de avaliação curricular, com base empírico-científica; quer seja na disciplina, quer na pesquisa ou em outros estudos do eixo de avaliação curricular, o currículo é pensado como *uma realidade interativa* que, na opinião de Rasco, *apud* Angulo e Blanco (1994) é: *Um currículo em ato, currículo formação* (p.94) constituindo-se em um processo de ação comunicativa, em que ocorrem relações sociais que interferem de forma positiva ou negativa no processo de construção curricular; nessa acepção, há o reconhecimento da comunicação e dos processos sociais, como elementos vitais do currículo, nos

quais os sujeitos e sua ação educativa são fundamentais à consecução dos objetivos desejados.

Nesse enfoque, a construção do conhecimento ocorre no ato de ensinar e aprender, mediatizada pelo diálogo e pelas experiências vividas; o currículo se apresenta então, como uma ação prática, em estreita relação com a representação da ação.

Além da aceção do currículo como realidade interativa, são discutidos e aprofundados outros conceitos que o explicam como planificação e como conteúdo.

Como planificação, o currículo configura-se em um documento prescritivo que apresenta uma programação educativa para uma instituição educacional; como conteúdo ele deve ser compreendido como conhecimento cultural organizado; é, portanto, uma representação da cultura, implicando sempre em uma seleção, organizada disciplinariamente ou não, na perspectiva de processos cognitivos (RASCO, 1994, p. 27).

Já a avaliação curricular é compreendida como uma ação integrada a processos decisórios em relação a programação e o desenvolvimento curricular, situando as práticas avaliativas enquanto *objeto de análise e de investigação científica e educacional*, Rodrigues *apud* Estrela Nóvoa (1993, p.11).

As experiências de Avaliação Curricular que apresentamos neste livro evidenciam novos olhares sobre os processos de natureza avaliativa, problematizando as práticas vivenciadas, discutindo os caminhos investigativos, aceitando o pensamento de Costa (2002) que afirma: “não há um porto seguro onde possamos ancorar nossas perspectivas de análise para a partir daí conhecer a realidade” (p 33). Portanto, ter múltiplos olhares, para desvelar os fenômenos nos seus contextos é um caminho adequado.

Na literatura sobre currículo, vários autores apresentam o desenvolvimento da avaliação curricular e educacional em épocas, discutindo seus pressupostos e procedimentos.

Perez e Lopez (1994, p. 306) apresentam duas épocas importantes de avaliação: a época pré-científica, até 1930 e a época científica de 1930 a 1972; esta última classificada em:

- a) tyleriana: 1930-1945;
- b) da inocência: 1946-1957;
- c) crítica do realismo: 1958-1972.

A época tyleriana configurou-se a partir de um modelo que, segundo Vianna (2002),

[...] parte do princípio de que educar consistiria em gerar ou mudar padrões de comportamento, e/ou em consequência, o currículo seria construído com base de especificação de habilidades desejáveis expressa em objetivos a serem alcançados (p.50)

Nesta perspectiva, a avaliação do currículo baseada em dados empíricos possibilitará a reestruturação curricular que teria um caráter sistemático oferecendo elementos para uma crítica institucional.

Segundo Lewy (1979) três aspectos seriam essenciais na avaliação proposta por Tyler: o primeiro é a determinação das intenções e efeitos de um programa educacional (currículo) e a organização das condições que favorecerão o uso efetivo dos materiais didáticos. O segundo é a descrição das situações existentes, dos métodos, das ações em desenvolvimento fornecendo informações sobre o que deve ser modificado; esses dois aspectos geram a identificação das áreas que necessitam de apoio e de novas instruções ou de revisão de materiais, contribuindo para a tomada de decisões do grupo gestor. O terceiro é o controle da qualidade do programa educacional (currículo) implementado, e avaliado na sua eficácia.

O autor discute, também, os métodos e estratégias aplicados na avaliação curricular na perspectiva de Tyler, tendo como eixo norteador as características específicas desse tipo de avaliação, que são:

1. Identificação e formulação dos objetivos instrucionais;
2. Especificação do alcance e da sequência dos conteúdos do ensino;
3. Seleção das estratégias do ensino-aprendizagem;
4. Desenvolvimento dos materiais instrucionais.

Todas essas etapas deveriam ser avaliadas, utilizando as abordagens: a) obtenção dos resultados desejados; b) estabelecimento de méritos; c) tomada de decisões. Para cada uma dessas etapas, haveria um foco; na primeira seriam os objetivos educacionais, as experiências da aprendizagem e o exame de resultados, verificando se os objetivos educacionais foram alcançados; na segunda a avaliação realizada no final do processo, buscando-se o mérito do objeto avaliado. E na terceira, a tomada de decisões, vinculada aos processos de gestão.

Na época da inocência, ainda sob forte influência do modelo tyleriano, ocorreu um bom desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação, como por exemplo: os testes e os experimentos; *a inocência*, segundo Perez; Lopes (1994) residia no fato de que os resultados da avaliação influenciavam apenas a realidade da escola, com incidência maior na sala de aula; ações sociais ou políticas ou de contexto não eram afetadas pelos resultados da avaliação curricular.

A época crítica do realismo configurou-se por uma reação crítica ao paradigma comportamentalista e objetivista apresentado por Tyler; surgiram autores como Lewey (1979) que discutiram novas teorias e métodos de avaliação curricular, referenciando em seu texto que o desenvolvimento da avaliação curricular, ocorreu como campo de estudo independentemente do domínio das Ciências da Educação. Suas raízes encontram-se na área da Avaliação Educacional, utilizando testes e medidas, havendo uma maior preocupação inicial, com a avaliação da aprendizagem dos alunos e não com a avaliação de programas educacionais; esse fato provocou o surgimento de estudos, discutindo-se novos conceitos, princípios, métodos, teo-

rias e modelos de avaliação educacional. Nesse período o termo currículo assumiu diferentes significados, utilizado algumas vezes em um sentido mais amplo, abrangendo desde as várias atividades educacionais por meio das quais o conteúdo era transmitido, até os materiais utilizados e os métodos empregados; frequentemente o currículo foi designado como um Programa Educacional, ou até mesmo um Programa de um determinado Nível de Ensino.

Outros autores críticos do paradigma objetivista devem ser citados: Cronbach (1963), segundo Vianna (2000) não propôs um modelo de avaliação discutindo apenas sua relação com a prática, constituindo um “corpus” coerente a partir de aspectos importantes assim expressos:

Relação entre os especialistas e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação para o aprimoramento e revisão de curso; avaliação e compreensão de curso; e, por último, procedimentos de medida de avaliação educacional. (p.68)

Sendo assim, Cronbach assumiu uma posição crítica em relação ao modelo de Tyler; à medida que defende que a avaliação não tenha como finalidade apenas fazer um julgamento final, mas também oferecer meios para o aprimoramento do currículo.

Parlett e Hamilton (1972), propuseram a avaliação para tomada de decisões. Stuffleben (1968) avaliação do mérito. Scriven (1967) avaliação iluminativa e Stake (1967-1984) avaliação responsiva; foram paradigmas de grande importância para a compreensão da avaliação curricular, com o surgimento da valoração dos processos avaliativos, iniciando o debate entre humanistas e behavioristas.

Passadas décadas do desenvolvimento da avaliação curricular Rodrigues *apud* Estrela e Nòvoa (1993) afirmam ser esse tipo de avaliação um processo orientado por critérios *standarts*, dimensões e níveis, regras e normas, em relação as quais comparasse performance julga-se a importância das dimensões e o sucesso e excelência dos seus resultados.

No Brasil, segundo Saul (1998), as questões curriculares foram discutidas a partir dos anos 1980, em seminários e semanas de estudo sobre avaliação, realizados em universidades brasileiras; foi o início do rompimento com práticas autoritárias da Avaliação Educacional, surgindo no cenário, modelos e práticas democráticas.

A avaliação democrática, que tem como um dos seus expoentes MacDonnald (1957) reconhece o pluralismo de valores nos processos avaliativos; a principal atividade do ato de avaliar consiste no levantamento das concepções e reações acerca do Programa Educacional, objeto da avaliação; exige sigilo, negociação, direito à informação e acessibilidade (SAUL, 1998).

Saul (1973) apresenta então, um modelo de Avaliação Emancipatória, num enfoque qualitativo e praxiológico, numa vertente político-pedagógica, orientado por interesses emancipatórios e procedimentos dialógicos.

Esse modelo vem gerando padrões de Avaliação Dialógica, inspirados no ideário de Paulo Freire, estudados por Romão (2003,); para o autor, na *educação libertadora a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se tornar um momento de aprendizagem* (p. 88). Portanto, a Avaliação Dialógica deve ser desenvolvida, por um processo crítico-analítico de leitura da realidade.

O Paradigma de Avaliação Dialógica (de natureza emancipatória) tem sido exercitado na área de Avaliação Curricular, por muitos avaliadores.

Outros aspectos da Avaliação Curricular começaram a serem discutidos ainda nos anos 1990, por autores estrangeiros, como é o caso dos portugueses situando a avaliação curricular como área no domínio das Ciências da Educação, relacionada com a prática educativa; discutem também a polissemia do termo currículo, afirmando que ele engloba: “quer a planificação, quer o resultado de sua implementação, incluindo, o que não está previsto e o que não é expressado, afirmado ou reconhecido” Domingues, *apud* Estrela Nóvoa (1993, p. 23).

Nesta perspectiva a avaliação curricular deve abranger desde a concepção do currículo, ao seu desenvolvimento e sua validação. Ela é diagnóstica, formativa e somativa.

Domingues (1993) ao referir-se a avaliação curricular, afirma que ela

[...] partilha das mesmas fases de desenvolvimento da educação, constituindo-se como uma prática, antes de desenvolver-se com uma teoria, e antes de se cientificar-se ou desenvolver-se, como área das Ciências da Educação. Esse fato tem produzido a transposição de referenciais teóricos e metodológicos de diversas áreas do conhecimento (filosofia, sociologia e antropologia), que nem sempre atendem as especificidades da área de avaliação curricular, daí a necessidade de estudos investigativos sobre as práticas avaliativas, buscando sua afirmação como área das Ciências da Educação. (apud ESTRELA e NÓVOA, 1993, p. 21).

Percebe-se, ao longo da história, que a avaliação curricular tem se desenvolvido como prática, antes de desenvolver-se como teoria; a busca de uma teoria curricular, com base empírica, é um dos objetivos da investigação na área.

Portanto, este livro elaborado por professores e alunos integrantes do eixo de avaliação curricular da linha de pesquisa Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, assumiram o desafio de contribuir para a construção de uma teorização científica da avaliação curricular, com base empírica, no sentido de possibilitar a organização de um estatuto epistemológico próprio, com a consciência de que a escolha de um paradigma ou de um modelo de avaliação é uma opção do avaliador. Podemos afirmar que é uma tarefa que contribuirá para a produção do conhecimento na área.

Profa. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Profa. Meirecele Caliope Leitinho

Referências

- ANGULO y BLANCO (Orgs.) **Teoria e desarrollo del currículum**. Malaga: Ediciones ALJIBE, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Currículos investigativos: Olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. DPDA, 2002.
- ESTRELA, A e NÓVOA, A. (Org). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.
- LEWY, Arieh. **Avaliação de currículo**. Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Leticia Rita Bonato. São Paulo: EPUÇ Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 315p
- PEREZ Y LÓPEZ. **Curriculum y Enseñanza** Editorial EOS-Madrid, 1994.
- ROMÃO, José Estáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo Cortez, 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

ESCOLA DE GESTÃO PENITENCIÁRIA DO ESTADO DO CEARÁ: AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS OBSERVADOS EM UM CURRÍCULO NÃO FORMAL

*Rita de Cássia Moura Diniz
Meirecele Caliope Leitinho*

Introdução

Na configuração política do setor de recursos humanos na área de segurança pública no Brasil, no caso específico dos trabalhadores do sistema penitenciário, salta aos olhos a necessidade de uma formação diferenciada, considerando as questões que se lhes impõem constantemente, como a especificidade do processo de trabalho no cárcere, a falta de articulação entre os profissionais que exercem suas atividades de forma isolada e tecnicista, não dimensionando as interações e as interdependências dos vários campos do conhecimento. Nota-se que, em tal área, não nos ancoramos em ações integradas com vistas a trabalhar os princípios basilares da ressocialização – são poucas as políticas efetivamente direcionadas ao homem recluso.

Sabe-se que, desafortunadamente, o estudo sobre a questão prisional, do ponto de vista histórico, sempre foi relegado a planos posteriores. Só muito recentemente, iniciaram-se tentativas de, numa abordagem científica, examinar-se o sistema social da prisão, sem que, todavia, tais estudos viessem a contemplar efetivamente o tema da formação dos profissionais que atuam junto a esse sistema. É em função da necessidade de tentar equacionar tais problemas que a formação profissional se constitui de assunto privilegiado do debate político no Brasil e no Mundo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura recomenda uma política de paz mundial e humanização no trato com populações reclusas e excluídas. O Ministério da Educação orienta a formação de um profissional humanista, crítico e reflexivo; já o Ministério da

Saúde se dirige para a capacitação com vistas a um cuidar integral (PINHEIRO; MATOS, 2001). Nesse tocante, frise-se que o Ministério da Justiça, por sua vez, criou, pela Resolução nº 04, de 19 de julho de 1999, a Escola Penitenciária Nacional – ESPEN, sob a égide do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 1999).

Tal iniciativa tenta atender à definição de uma política de formação para os profissionais que trabalham no cotidiano do cárcere; vale salientar, nesse tocante, a intenção de implantação da Escola Penitenciária no Estado do Ceará. A implantação da Escola se apresentará como um espaço de interlocução das reais necessidades de formação dos profissionais que trabalham com a população carcerária, porquanto entendemos que a formação continuada desses profissionais não se relaciona apenas aos aspectos de conteúdos a serem aprendidos, mas constitui um fórum vivo e permanente para discussão das ações-reações permeadas pelas emoções emanadas dessas vivências.

É, sobretudo, pelas razões expostas, que estamos com o interesse voltado para a análise do documento de adesão do estado do Ceará ao Programa Nacional e Educação em Serviços Penais do Ministério da Justiça/Depen, intitulado como Escola de Gestão Penitenciária e Formação para Ressocializadores – Projeto Político-Pedagógico.

A proposta de formação profissional para trabalhadores penitenciários expressa no Projeto Político-Pedagógico (CEARÁ, 2006, p. 8) é:

Uma proposição nova, desafiadora e emblemática deste início do primeiro século do segundo milênio da civilização cristã ocidental. Essa localização cronológica nos dá, em perspectiva, a dimensão histórica do empreendimento, sua necessidade e emergência.

Acrescida a tal desafio, destacamos que a formação desse segmento de trabalhadores deve constituir uma estética pedagógica, encontrada no pensamento de Freire (1999) quando dispõe que ensinar não é transferir

conhecimentos, mas, sobretudo, elaborar esses conhecimentos e construí-los nos cenários de trabalho. No caso do sistema penitenciário, isso se evidencia ainda mais, haja vista que o ambiente, as relações imprimem as suas marcas e as suas especificidades.

Faz-se imprescindível, porém, recorrermos aos teóricos da avaliação, a fim de darmos embasamento à principal proposta do nosso estudo, que é avaliar quais elementos curriculares se evidenciam no projeto político-pedagógico da escola penitenciária do estado do Ceará.

Não consideramos desnecessário trazer ainda uma rápida reflexão sobre o sistema prisional. Nesse contexto, para Foucault (2005), o mais instigante na reflexão sobre o ambiente prisional é a franqueza como as relações se estabelecem, sobretudo as de poder e as de hierarquia. Forma-se, no interior da prisão, um sistema paralelo ao social, com normas morais e éticas próprias.

É com base nessa compreensão que deve ser pensado o trabalho de profissionais do sistema penitenciário. Precisamos, nessa esteira, refletir novas formas de compreensão, pois, como anota Rodrigues (2000), entender a existência das prisões só será possível a partir da busca de uma compreensão holística daquele fenômeno social, posto como o último lugar na pirâmide social.

A visão que se fixa contingencialmente sobre o estabelecimento prisional não atenderá ao complexo sociológico que produz a ideia da segregação, a qual rege o seu processo e o sustenta. As prisões são, certamente, a instância mais radical do processo de exclusão, embora não sejam a última consequência dele.

Por entendermos impossível a dissociação do tema ora sob análise relativamente ao ambiente, ressaltamos que a condição de uma pessoa que vive reclusa em um lugar como o presídio deve ser considerada de modo relevante em si mesma. Sua vida real, atitudes, ideias, sentimentos e conduta têm de ser estudados nesse contexto institucional. O período de internação em um ambiente especial constitui parte significativa do período vital total

do indivíduo. Esse lapso, no qual o indivíduo vive como institucionalizado, pode deixar marcas profundas na sua subjetividade, e os que lidam com essa realidade certamente deverão ter um suporte teórico-metodológico para trabalhar com situações tão específicas, e isso nos faz, mais uma vez, cotejar o processo de formação que os profissionais devem ter para lidar com tais questões. Vale ressaltar que a vida cotidiana nesses ambientes, em geral, desenrola-se e se estabelece em uma relação de grandes conflitos, considerando o elevado número de outros indivíduos submetidos às mesmas regras, procedimentos, deveres e obrigações. Dentro dos estabelecimentos prisionais, um mundo tão à parte, instituem-se normas e códigos específicos, oriundos do próprio grupo, caracterizando a dupla punição. Ademais, todos os períodos de atividade são regulados segundo um programa estrito, isto é, todas as tarefas estão “encadeadas”, obedecendo a um plano imposto “de cima”, por um sistema explícito de regulamentos cuja aplicação é assegurada por pessoal técnico ou administrativo, agentes prisionais, vigilantes, médicos, enfermeiros, oficiais, dentre outros.

Objetivo da Pesquisa

Avaliar os elementos curriculares contidos no documento de adesão à criação da Escola de Gestão Penitenciária e de Formação para Ressocializadores do Estado do Ceará (Político Pedagógico).

Metodologia

Trata-se de um processo avaliativo de caráter exploratório, que busca avaliar a proposta curricular contida no documento de adesão do estado do Ceará ao Programa Nacional de Educação em Serviços Penais do Ministério da Justiça, e visa aprimorar ideias a respeito da temática de formação dos servidores do sistema penitenciário do Ceará.

A pesquisa foi realizada no período de abril a junho de 2008, época em que utilizamos uma abordagem normativo-naturalista que, segundo Estrela e Nóvoa (1993 *apud* LEITINHO, 2007), trata-se de uma abordagem de feição holística. Elegemos o critério de análise da aplicabilidade que, no paradigma normativo-naturalista, corresponde à adequação dos resultados ao contexto em que se pretende aplicá-los, aspecto que poderia designar-se de validade ecológica e de validade contextual. Portanto, exigiu uma descrição minuciosa do contexto.

As técnicas utilizadas foram análise documental e observação de contexto. A análise documental permitiu o levantamento de todos os documentos necessários a responder os objetivos do presente estudo, havendo um aprofundamento maior no documento de adesão do estado do Ceará ao Programa Nacional de Educação em Serviços Penais do Ministério da Justiça, projeto de implantação da Escola Penitenciária do estado do Ceará, que traz como meta instalar uma escola de formação continuada para servidores penitenciários. A observação de contexto favoreceu captar aspectos relativos aos elementos que não estavam claramente definidos nos documentos, mais evidenciados nas entrelinhas, no não dito, naquilo que não foi expressamente colocado.

Não apontamos nenhuma limitação que dificultasse a coleta de dados, pois, embora a Instituição tenha passado, ao longo dos anos, por um processo de estagnação no que se refere ao processo formativo para os seus servidores, no momento, há prenúncio de mudanças, haja vista a dinâmica no processo de implantação da escola e vontade política do novo gestor da pasta.

Considerando que um dos pesquisadores tem vínculo funcional com a instituição, foi possível o acesso aos documentos e tudo o mais que se fez necessário ao desenvolvimento da pesquisa. As categorias de análise emergiram dos documentos textuais e observação *in locu*, evidenciando-se em três eixos temáticos: ambiente/contexto, currículo e ressocialização.

O conceito de currículo que utilizamos engloba todas as experiências ou aprendizagem planejadas e orientadas a partir do documento supracitado, como também elementos identificadores do currículo oculto, noticiado a partir da observação do contexto, não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares, mas evidenciado de forma imprevisível, inesperada e não consciente.

A análise e interpretação do material coletado foram feitas à luz dos referenciais teóricos dos autores da pedagogia crítica, notadamente Giroux, Thomaz Tadeu e Paulo Freire, com aporte aos teóricos da avaliação curricular, a exemplo de Nóvoa e Estrela.

Mediante a leitura desses pensadores, tentamos compreender, neste estudo, uma primeira visão do tema formação do profissional do Sistema Penitenciário, transportando suas reflexões para o universo do cárcere, buscando analisar quais as implicações nas suas práticas e quais necessidades de um desenho de currículo com vistas à ressocialização do homem recluso.

No que concerne à avaliação curricular, objeto explícito da nossa investigação, buscamos evidências, considerando que os elementos curriculares do documento de adesão à criação da Escola de Gestão Penitenciária trazia resultados satisfatórios à proposta de formação de ressocializadores. Para tanto, partimos para a análise da referida proposta à luz da teoria crítica na área da avaliação.

A avaliação de currículo aparece como uma disciplina científica, citada por Estrela e Nóvoa (1993) como uma das evoluções mais interessantes da educação, uma vez que se coloca como função estruturante no cotidiano das escolas e também como instrumento de regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade.

Do ponto de vista metodológico, analisamos a partir da abordagem normativo-naturalista que, segundo Estrela e Nóvoa (1993 *apud* LEITINHO, 2007), trata-se de uma abordagem de feição:

Holística, ideográfica, reconhecendo a existência de múltiplas variáveis, integrando partes, ideias, crenças e normas sociais, considerando-se além da aceção do currículo como atividade interativa, já referenciada, a do currículo como conteúdo e a do currículo como programação educacional; como conteúdo, o currículo é uma representação da cultura, implicando sempre uma seleção sistematizada, organizada, disciplinariamente ou não, que direciona seus objetivos para processos cognitivos. Como programação educacional, o currículo se configura em documento prescritivo que contém intenções, objetivos e competências a serem adquiridas, conteúdos culturais, experiência de aprendizagem, materiais didáticos de apoio ao ensino e processos de avaliação, formalmente sistematizados.

Dada a natureza do nosso objeto de estudo, encontramos reforço em Leitinho (2007) no que concerne à importância de tal paradigma para nossa análise, isto porque, observamos os fenômenos de forma holística, percebendo e avaliando a realidade de forma idealista, valorizando a introspecção do investigador e desenvolvendo modos informais de elaboração de avaliação.

Desta forma, fomos capazes, durante o percurso da pesquisa, de captar a realidade do fenômeno que queríamos compreender. Para tanto, foi necessário nos apropriarmos de conceitos e instrumentos, necessários ao alcance de resultados efetivos, tendo como finalidade subsidiar debate que mobiliza o interesse dos avaliadores de currículo, uma vez que as metodologias só têm sentido no contexto de uma problematização mais vasta de cariz epistemológico.

A avaliação neste sentido, torna-se então, um campo específico de ação e reflexão das ações educativas, portanto, situada num plano científico, com uma diversidade de campos e abordagens metodológicas.

Nesse estudo, a avaliação curricular enquanto objeto central, trouxe para o centro de análise a definição/compreensão de currículo, fruto da seleção, adaptação e

integração dos diversos elementos do currículo formal ou não formal.

Como havíamos mencionado, foi eleito o critério de análise da aplicabilidade que, no paradigma normativo-naturalista, corresponde, em contraste, ao ajustamento ou adequação dos resultados ao contexto em que se pretende aplicá-los, aspecto que poderia designar-se de validade ecológica e de validade contextual. Portanto, exigiu uma descrição minuciosa do contexto.

Refletindo o Universo Carcerário

Tal reflexão é importante porque as diferentes atividades impostas ao conjunto de trabalhadores são intencionalmente reagrupadas segundo o mesmo plano, concebido para responder à missão oficial da instituição prisional: reclusão para reabilitar os infratores da norma jurídica ao convívio social.

É bem verdade que a sanção penal se faz imprescindível para corrigir os atos infratores do ordenamento jurídico vigente em determinada época. Dessa maneira, no momento em que o estado se apropria da liberdade do indivíduo, sugere algumas expectativas sociais, define o espaço prisional como ambiente de punição, disciplinamento e recuperação. Podemos, pois, dizer que são objetivos da prisão a punição pelo mal causado, a prevenção de novas infrações por intermédio de ameaça e a regeneração do condenado, tendo ainda tal instituição o dever de garantir ao preso assistência material, sanitária, jurídica, educacional, social e religiosa, impondo a todas as autoridades o respeito à integridade física e moral dos condenados e dos presos provisórios.

Nessa esteira, a Lei de Execução Penal -LEP (MIRABETE, 2004) nos concede vários indicativos relacionados à preocupação de recuperar o infrator condenado ou internado. A intenção de transformar ou modificar o infrator, excluindo-o do livre convívio e confinando-o em estabelecimentos penais é o objetivo maior de tal norma,

a qual pugna, em diversos artigos, pelo respeito ao encarcerado que cumpre sanção penal. O discurso oficial do estado brasileiro sobre prisão como espaço de punição e recuperação foi compreendido, em essência, no texto da mencionada LEP.

Não obstante a legislação mostrar-se em consonância com o zelo pela dignidade humana, observa-se, na prática, que as prisões, exceto quanto à circunstância do preso como segregado, não conseguem cumprir a finalidade para a qual foram criadas. Tal fato pode ser perfeitamente observado na repetição frequente da recidiva por parte dos ex-presidiários, representada, muitas vezes, pelo retorno ao cárcere de pessoas que mal saíram dele. É bem verdade que não podemos atribuir como causa da reincidência somente o fracasso da reclusão, pois temos de considerar a contribuição dos fatores pessoais, políticos e sociais os quais, adicionados àquele, implicam a difícil regeneração do recluso.

Reforçamos, como prova maior da ineficácia do nosso sistema prisional, o assustador percentual de relapsão. Embora essa questão seja do conhecimento de todos, autoridades constituídas e população, a relapsitude criminal não oferece ensejo a nenhum tipo de reação, pelo contrário, o retorno de ex-presidiário ao cárcere é fenômeno assimilado de maneira bastante tranquila, não chegando, sequer, a arranhar a sensibilidade social. Neste sentido, é nossa preocupação, no papel de servidores públicos, discutir esse mister social no cumprimento de tais propostas evidenciadas pela LEP.

Discussão dos Resultados

A avaliação curricular dos resultados tem-se mostrado um notório aliado na área da educação, constituindo-se, sem dúvida, uma das mais interessantes evoluções de que se tem notícia nessa área, pondo-se, por tal razão, dentre as principais preocupações dos investigadores e gestores da educação.

As mudanças conceituais diversificam os campos de referência da avaliação, e são várias as abordagens, passando pela avaliação dos alunos, dos professores, das escolas, dos currículos, dos programas, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, e por outros campos da avaliação.

Na presente análise, iremos dedicar-nos, sobremaneira, à avaliação curricular, enquanto objeto de análise e de investigação científica e educacional. Para Rodrigues (1993), a avaliação curricular e sua conceitualização se apresentam indissociáveis da avaliação das inovações, reformas e políticas educativas, em que os currículos adquiriram e adquirem uma posição especial.

Mediante a leitura de pensadores como Giroux, Thomaz Tadeu e Paulo Freire, trazendo sempre o aporte necessário dos teóricos da avaliação curricular, o presente estudo insere-se, portanto, na problemática da avaliação que compreende e interpreta os programas ou currículos enquanto fenômenos educativos. Nesse debate, elegemos as categorias centrais que emergiram do nosso estudo, a saber: currículo, ambiente ressocialização.

Que Elementos Curriculares se Evidenciam

A partir de um olhar voltado para o contexto, documentos produzidos e de relações sociais que se estabelecem no interior da prisão, podemos dizer que o ambiente prisional se caracteriza como um espaço pedagógico que está constantemente influenciando a formação do sujeitos, por meio de normas, regimentos e crenças morais transmitidas tacitamente através dos processos que estruturam as relações sociais nos espaços do presídio.

Os elementos curriculares que se evidenciam no documento de adesão à criação da Escola de Gestão Penitenciária e Formação para Ressocializadores do Estado do Ceará, objeto da nossa análise, trazem à tona a necessidade de assumir o espaço da prisão como um espaço social crivado pelo signo da ética e do humanismo e de

todos os elementos necessários à construção de ações de cidadania. Tais elementos destacam a preocupação com a formação dos atores envolvidos no processo de ressocialização do homem recluso, preocupação tão bem exposta, como podemos verificar na expressão abaixo:

As nossas práticas na relação com o preso, têm sido primariamente repressivas e punitivas, e precisam ser repensadas, reorientadas, consolidadas. Este esforço faz parte do processo de atenção, de (re) educação e ressocialização do presidiário. Entendemos também que a Instituição Penitenciária ainda precisa ser educada para se credenciar enquanto educadora do preso. A pedagogia dessa ação começa com a compreensão de que todo e qualquer administrador ou servidor do Sistema Penitenciário existe em função do preso: da tarefa social da tutela, do tratamento e da (re)educação do preso. Essa é a razão, primeira e última, da nossa existência, não só funcional, mas enquanto trabalhadores sociais deste relevante segmento social (CEARÁ, 2006, p. 6).

Embora a orientação do currículo traga, como eixo central, a proposta pedagógica da ressocialização, não deixa de dar ênfase às competências técnicas necessárias ao funcionamento das prisões. A proposta transita entre dois paradigmas: um tradicional e outro crítico – algo plenamente aceitável, pois expressa o dilema paradigmático que atravessa a sociedade contemporânea.

O currículo, como dispõe Silva (2007), é um instituto no qual, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Há pouca diferença entre o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo de cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.

Em Giroux (1986), é pressuposto básico pensar que qualquer intencionalidade normativo-pedagógica tem de estar relacionado ao contexto. A natureza pedagógica

passa a ser encontrada, não apenas nas finalidades expressas das justificativas escolares e objetivos preparados pelo professor, mas também nas crenças e valores transmitidos tacitamente por meio das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia a dia da experiência escolar.

Essa preocupação restou evidenciada nos documentos, e percebemos que há um consenso ideológico apenas nos elaboradores do projeto. Resta o desafio de que as proposições iniciais contidas nos documentos sejam levadas ao coletivo dos trabalhadores para que cumpra a condição precípua do projeto Político Pedagógico que é a de ser coletivamente construído, o que, de certa forma também está compreendido pelos elaboradores do projeto quando dispõe que:

[...] formação de ressocializadores, não é tarefa que se esgote em um projeto, nem se destine pontualmente a um grupo de pessoas, por mais ilustradas e mesmo experimentadas que sejam no metier da gestão penitenciária (CEARÁ, 2006, p. 8).

Vale ressaltar que Silva (2007), ao tomar sob análise Giroux e Paulo Freire, nos desperta para que, em estudos mais aprofundados, possamos trabalhar os conceitos de emancipação e libertação.

Acrescenta ainda que Giroux, sob influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, vê o processo de emancipação como um dos objetos de uma ação social politizada. É por meio de um processo pedagógico que permite às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e do poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Silva (2007 p. 54) ao tomar como reflexão as ideias de Paulo Freire dispõe que:

Embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre a

pedagogia e a política, entre a educação e o poder. A crítica que Freire faz da educação bancária e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético também combinavam com os esforços de Giroux em desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes.

O Currículo Oculto

A partir da análise de contexto observado, na inserção de um dos pesquisadores como trabalhador do sistema e na análise dos documentos, vêm à tona evidências de um currículo oculto. Tais questões se explicitam quando entendemos que o currículo oculto se dá por meio da transmissão e reprodução de valores e crenças dominantes, reconhecidos e aceitos como uma força positiva do processo de escolarização/ressocialização.

Pode-se assegurar, por meio da observação, que nenhuma espécie de ensinamento é totalmente neutra, uma vez que os aprendizes captam os ensinamentos para além do que lhes é repassado pela via instrucional e que os procedimentos oficiais das organizações sofrem, por sua vez, implicações nos valores e motivações dos aprendizes. Ademais, não de hoje, sabe-se que os conteúdos dos currículos veiculam mensagens implícitas, não discriminadas na versão oficial. A prisão, pois, compreendida como espaço pedagógico, possui um currículo oculto, não formal, que orienta a formação dos sujeitos que ali se inserem.

Aqui trazemos o conceito de currículo oculto na concepção de Giroux (1986), apresentado como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos/comunidade carcerária por meio das regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola/prisão e na vida da sala de aula/ambiente prisional.

Frise-se que escola e sala de aula aqui estão sendo entendidas como todo o espaço que compõe a prisão, com seus muros de arame farpado, redes elétricas, gra-

R/4184185

PERGAMUM
BCCE/UFC 33

des, portões, câmara, enfim, esse instituto, denominado instituição total, onde ocorre a ‘emenda’ daquele ou daquela que infringiu o ordenamento jurídico – espaço onde o estado irá punir e recuperar.

O próprio documento ora, sob análise, parte do pressuposto de que:

As prisões consumam uma pedagogia em relação às pessoas que as frequentam: presos, funcionários e até visitantes sistemáticos. É notório o reconhecimento das prisões como “escolas” e é inegável a sabedoria dessa assertativa popular pois, nestes ambientes, são consumados os aprendizados em ambos os pólos relacionais: os presos aprendem o seu lugar social de marginais e os servidores aprendem a colocar os “educandos” nesse lugar e a se reconhecerem nele, naturalizando essa condição para suas existências. Assim perpetuam a reprodução da marginalidade como produto social das suas práticas. (CEARÁ, 2006, p. 7).

Giroux (1986) dispõe que uma das questões centrais é a pressuposição de que a educação tem papel fundamental na manutenção da sociedade existente, aceitando, de maneira acrítica, a relação que existe entre escolas e a sociedade mais ampla, em que a transmissão e a reprodução são transmitidas tacitamente por meio dos processos de socialização que estruturam a relação na sala de aula. Isso não está muito afastado da situação que ocorre em determinadas instituições como as prisões,

Trazendo ainda a reflexão de Giroux para o nosso contexto, fica o desafio de desvendar, como tarefa teórica, a distinção entre o que tem sido chamado de ideologias a respeito das prisões/escolas, e ideologias nas escolas/prisões. As primeiras referem-se a determinadas versões que indagam para que servem, afinal, as escolas, como elas funcionam ou, ainda, que fins podem alcançar. As segundas referem-se às suposições, estruturas, modos de conhecimento, relações pedagógicas e cultural informal que constituem a característica diária da própria escola/prisão.

O Currículo numa Perspectiva Ressocializadora

No que se refere à proposta curricular propriamente dita, o que traz de inovações significativas é, sem dúvida, a proposta ressocializadora como eixo central do currículo.

Difícil conceber que a tarefa da ressocialização aconteça fora de um Projeto Pedagógico capaz de dar respostas efetivas ao cumprimento dessa função. Uma vez que não há ressocialização sem ressocializadores, o pressuposto é que, antes do preso, o primeiro alvo de um projeto educativo deve ser o servidor carcerário — não se pode, pois, falar em ressocialização, sem falar na formação técnica, intelectual e humana das pessoas que trabalham com presos, com vistas ao cumprimento destas tarefas referenciais (CEARÁ, 2006, p. 7).

Importante destacar que o currículo ora analisado traz em temática a importância da função reintegradora da instituição, pensada de forma particular pelos trabalhadores do sistema penitenciário, além de retomar a discussão da posição social que ocupa o conjunto de servidores em todos os níveis e escalões, como agentes de ressocialização, e da missão institucional de introjetar essa proposta na perspectiva de produzir uma nova cultura e lógica institucional, rompendo os paradigmas que hoje nos remetem à era medieval.

Como eixo estruturante desse currículo destaca-se a necessidade de pensar as concepções epistemológicas que indiquem caminhos e respostas às questões penitenciárias.

A proposta do Projeto Político da escola de gestão penitenciária do estado do Ceará, portanto, tem como eixo norteador o documento do Ministério da Justiça intitulado Educação em Serviços Penais — Fundamentos de Política e Diretrizes de financiamento (BRASIL, 2005), cuja dimensão específica é a criação das escolas e a consolidação de uma matriz curricular nacional que pretende ser um documento referencial no elenco de competências a serem definidas, orientadas para quais saberes e habi-

lidades e que entendemos necessários ao desempenho de qualquer profissional interessado em trabalhar no sistema penitenciário.

Considerações Finais

Os elementos curriculares contidos no documento de adesão à criação da Escola de Gestão Penitenciária e de Formação para Ressocializadores do Estado do Ceará dispõem que toda a organização penitenciária deve ser alvo de um projeto político-pedagógico de longo alcance, beneficiando gestores, funcionários presidiários e a sociedade em geral.

A proposta contida no documento que foi analisado não deixa claro quais os pressupostos epistemológicos que constituirão o currículo. Tais pressupostos são essenciais, considerando que, não havendo um currículo formal e, sim, informal, construído das necessidades emergentes do processo de formação dos trabalhadores do sistema, é imperativa a necessidade de pensar as concepções que indiquem caminhos e respostas às questões penitenciárias. Deste modo, todo ato pedagógico deve ser permeado de intencionalidade no que se refere à formação de ressocializadores, e o currículo deve conter conteúdos políticos e críticos acerca das crenças e dos arranjos sociais dominantes, sobremaneira se tomarmos como referência a cultura institucional.

Inegável, portanto, que a proposta emanada do documento funciona como medida de estímulo e preparação para a inserção social do recluso, com ênfase na dimensão do alcance da dignidade da pessoa humana, o que, sem dúvida, irá amenizar os efeitos, por vezes, deletério que decorrem do cumprimento da pena.

Embora haja ainda algumas dificuldades de abordagem metodológica para esse tipo de análise sobremaneira da avaliação curricular, apontamos como cada vez mais necessário um debate epistemológico que mobilize o interesse dos avaliadores de currículo.

Referências

BRASIL. Ministério da Justiça. **Educação em serviços penais: fundamentos de política e diretrizes de financiamento**. Brasília - DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Justiça. Resolução Nº 4. de 19 de julho de 1999. **Cria a Escola Penitenciária Nacional**. Disponível em [http:// <www.mj.gov.br/cnpcp/resoluções/res2001>](http://www.mj.gov.br/cnpcp/resoluções/res2001). Acesso em: 28 set. 2007.

CEARÁ. Secretaria da Justiça e Cidadania. **Escola de gestão penitenciária e formação para a ressocialização: projeto político pedagógico: documento de adesão do Estado do Ceará ao Programa Nacional de Educação em Serviços Penais do Ministério da Justiça/DEPEN**. Fortaleza, 2006.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Ed. Porto, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LEITINHO, M. C. **O currículo de formação do professor de ciência: uma realidade interativa**. Disponível em: <http://www.reacao.com.br>. Acesso em: 23 maio 2007.

MIRABETE, J. F. **Execução penal: comentários da Lei n. 7210, de 11 de julho de 1984**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/Abrasco, 2001.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Ed. Porto, 1993.

RODRIGUES, A. R. **A instituição carcerária: um olhar sobre a pedagogia da prisão**. Fortaleza, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

A AVALIAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Ana Lourdes Lucena de Sousa
Patrícia Helena Carvalho Holanda

*O currículo é trajetória, viagem,
nossa vida, curriculum vitae: no currículo se
forja nossa identidade. O currículo é o texto,
discurso, documento. O currículo é documento
de identidade.*

(TOMAZ TADEU DA SILVA)

Introdução

No atual contexto da sociedade em que estamos inseridos, participamos de um processo de transformações rápidas em que a crise do capital nos leva a conviver com problemas de grande porte para a maioria da população. As grandes questões sociais são muitas vezes remetidas para o plano individual, recaindo a responsabilidade sobre os sujeitos e não sobre as políticas vigentes.

Diante desse cenário, a avaliação passou a ter um papel fundamental tanto para a explicitação da realidade, como para a definição de novos projetos por parte das políticas públicas. No caso da educação, muitas vezes serviu de legitimação para a exclusão e para a falta de emprego para todos, ao mesmo tempo em que a avaliação institucional externa, ligada apenas ao produto e não ao processo, passa a ser regida por quem não faz parte da organização educacional.

A análise apresentada para a reflexão no presente texto focalizará o Curso de Graduação Tecnológica em Recursos Humanos da Universidade do Vale do Acaraú – UVA Evolutivo. A primeira dimensão a ser apresentada é quanto ao seu horário de funcionamento. Trata-se de curso que funciona no período noturno e apresenta características específicas que merecem um olhar mais demorado.

Utilizamos a ajuda teórica dos autores: Silva (2007), Moreira (2008), Vargas (1999), Grinspun (1999), Holanda e Cunha (2007) e Queiroz (2003). Teremos ainda como base os registros da proposta curricular dos Cursos de Graduação Tecnológica em Recursos Humanos, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA Evolutivo e, por fim, os dados de um questionário de respostas abertas, aplicado a seis professores que trabalham no referido curso.

Problematização

Os cursos estudados agregam trabalhadores em torno de um desejo de “subir na vida”, de mudar de emprego, de encontrar um lugar no mercado de trabalho. Eles chegam cansados e muitas vezes com a mesma farda do emprego, que saíram de casa pela manhã. Nas firmas onde trabalham, geralmente em subempregos, veem a possibilidade de galgar um posto de chefia ou de ocupar um cargo que requer o nível superior.

Por outro lado, seus professores chegam também à Universidade, vindos de outras jornadas de trabalho. Na sua grande maioria são bacharéis, mas se dedicam ao magistério, entre outras atividades que desenvolvem em suas vidas. Queremos destacar dois pontos importantes na relação entre este professor e os seus alunos, um que se refere a um currículo oficial, pensado, proposto dentro de princípios, fundamentos e regido por uma legislação específica e algumas regulamentações e outro que se passa na percepção daqueles que o vivenciam.

A questão que colocamos é: até que ponto o currículo aplicado em seu cotidiano no decorrer do andamento do curso, aproxima-se e se distancia daquilo que os professores do curso percebem na sua concretização? Para tanto, estaremos estabelecendo uma conversa com alguns professores que trabalham no citado curso, na esperança de que possamos encontrar algumas respostas e, ao mesmo tempo, abrir novas reflexões para o debate.

Metodologia

A metodologia utilizada para esta investigação é a pesquisa qualitativa, entendendo-a de acordo com Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificador. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (2003, p. 22).

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica a partir das leituras dos seguintes autores: Silva (2007), Moreira (2008), Vargas (1999), Grinspun (1999), Holanda e Cunha (2007) e Queiroz (2003).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de respostas abertas. Também foi utilizada a análise documental a partir dos seguintes documentos:

- LDB Nº 9394/96;
- Parecer CNE/CP de 03/12/2002;
- Resolução CNE/CP Nº 3 de 18/12/2002;
- Parecer CES/CNE Nº 146/2002;
- Regulamentação curricular do Curso de Administração de Recursos Humanos da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Análise dos Resultados

Resultados da pesquisa bibliográfica

° Sobre currículo

É importante entender como se dá a relação entre os dois aspectos do currículo, o denominado de “currículo oficial” e a outra dimensão chamada “regularidades

do cotidiano escolar” (SILVA, 2007). Sendo o Currículo um campo de estudos especializados dentro da área da Educação, perpassa as teorias tradicionais até chegar às teorias críticas (marxistas e neomarxistas), assim como as teorias pós-críticas, até chegar às pós-estruturalistas em que as questões da identidade se fazem presentes.

O autor nos ajuda a pensar, propondo a realização do exercício crítico e consistente de empreender uma **avaliação substanciada** da nossa realidade educacional e de seus referenciais norteadores, a partir do cenário cultural e da(s) identidade(s) dos sujeitos que integram e interagem nesta realidade.

Para compreender a realidade, é preciso principalmente fazer sua interpretação produzida à luz de uma teoria, no entanto, a **teoria** não é capaz de apreender a realidade em sua totalidade. Por isso é muito importante nos aproximarmos da realidade, e esta deve ser buscada e observada, freneticamente, numa pesquisa científica e não pode ser relegada ou minimizada por nenhuma teoria, por mais totalizante que a teorização proponha ser.

Concordamos com Silva (2007), e, afirmamos que o **currículo** é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, *curriculum vitae*; no currículo forja-se a nossa identidade.

É importante verificar que há uma cisão no **novo mercado**, criado do conhecimento e outro dos usuários do conhecimento, evidenciando o distanciamento dos seus princípios humanistas de referência, culminando com a substituição sumária dos sujeitos das posições em que atuam ou mesmo sua exclusão do mercado em definitivo.

Tendo a construção do currículo como norteador das políticas a serem adotadas, privilegia-se a interação conhecimento e poder, descartando a **identidade e as experiências** do sujeito.

Moreira (2008) afirma que a **prática docente** tendo as instituições de ensino como campo de ação crítica cultural, demanda uma formação acadêmica com o foco no conceito de qualidade e na sua relevância de ir além

de seus referenciais socioculturais, o que se dá sobremaneira tendo o esforço e o tempo dispensados otimizados pela concepção humanista que deverá preceder à leitura e compreensão do mundo. Dessa forma, explica:

Entender o currículo como forma de política cultural (GIROUX e MCLAREN, 1986, 1987) implica considerar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas como categorias essenciais para analisar a escolarização e identificar sua tendência à regulação ou à emancipação [...] A visão da escola como espaço de crítica cultural requer um profissional/intelectual preparado para organizá-la, que aprendeu a fazê-lo durante sua formação. Para isso, contudo, há que se transformar a formação docente também em um espaço de crítica, no qual se viabilizem o esforço e o tempo necessários para desenvolver o humanismo que promova a interioridade antecedente à leitura do mundo. (MOREIRA, 2008, p. 104 e 108).

Lewy (1979) em sua obra *Avaliação de Currículo* apresenta considerações teóricas e recomendações práticas, objetivando dar um contributo aos especialistas em desenvolvimento e avaliação de currículo. Trata da natureza da avaliação de currículo, apresentando uma visão panorâmica dos diversos modelos que marcaram o trabalho empírico de avaliação de currículo, bem como, traz ao debate alguns conceitos básicos no que se refere à avaliação. Mostra os diversos pontos de vista contemporâneos, a respeito da educação, dando ênfase a termos como *investigação, descoberta, resolução de problemas, funções mentais superiores, síntese e criatividade*. Nesse sentido, o autor delinea o significado do termo currículo, despertando para os diversos significados que ele pode assumir, dependendo do contexto.

Um outro fator destacado pelo autor, nesta primeira parte da obra, diz respeito à influência de modelos nos estudos empíricos, ou seja, ele mostra que apenas alguns modelos de avaliação de currículo têm sido amplamente empregados. Isso porque cada um procura focalizar alguma característica particular da avaliação, chamando

atenção apenas para alguma de suas funções específicas, bem como prescrevendo padrões específicos de atividades de avaliação.

Sobre Educação Tecnológica

Com relação à educação tecnológica que é o foco das nossas análises para este texto, tomamos por base a compreensão de Vargas (1999) quando nos indica elementos para uma reflexão sobre o que seja a técnica. Segundo o autor, a educação tecnológica não se resume a invenção e uso de um instrumento, tendo como característica de que, uma vez inventado o primeiro instrumento, processa-se uma melhora de suas formas e usos para ir ao encontro das crescentes necessidades da humanidade (VARGAS, 1999).

Dentro desse entendimento, a educação tecnológica precisa ter como resposta a busca permanente de formar as pessoas, na dimensão humana, no sentido de que se torne mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo. Um homem, com abertura para “construir” novas tecnologias sem deixar de fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana. O autor acredita que, dessa forma, o homem tem condições de conviver e participar com os outros da sociedade em que vive, sendo ainda capaz de encaminhar essa sociedade para dimensões mais humanas trabalhando na busca da compreensão do binômio: tecnologia e progresso social (GRINSPUN, 1999).

De acordo com Holanda e Cunha (2007), a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil firma-se como política de estado e se consolida nas atuais reformas do campo educacional, na agenda oficial hoje estabelecida, entre a universidade e a sociedade.

Os citados autores reconhecem que, muito mais do que qualquer outra época no Brasil, deve-se fomentar inspirações a todos que trabalham e pesquisam Educação Brasileira, enquanto as atuais tendências pedagógicas co-

locadas perante a sociedade se direcionam a integrar conteúdos e habilidades técnicas com competências sociais, constituem, dentre outros, mais um esforço para integrar o homem da sociedade em que está inserido. Estudos nessa direção mostram, através das suas análises, que a intenção das políticas governamentais em incentivar tais cursos é a inserção dos jovens no mercado de trabalho para atender as demandas atuais. Dessa forma, os Cursos de Educação Tecnológica carecem de uma reflexão sobre seus currículos e suas propostas a partir das necessidades no mundo do trabalho (CARVALHO e CUNHA, 2007).

É preciso, entretanto, de questionamentos pertinentes ao assunto, que certamente constituirão elementos de natureza própria à investigação dessa atual temática. Com esse cenário, vêm surgindo razões, pelas quais, a academia, ou atendendo a convocação da sociedade ou por sua autonomia no pensar, se lança na formulação de linhas de pesquisas nessa área. Os esforços até aqui encetados justificam-se por si próprios, mas acrescente-se também o objetivo de implantar, em contexto regional, programas em EPT¹ da forma preconizada pela LDB-9394/96².

Queiroz (2003), quando aborda sobre o Ensino Tecnológico no Ceará, indica que o grande desafio consiste na tomada de posição diante de questões como estas, para que os profissionais da educação possam participar de todos esses processos ativamente e não fiquem apenas com o papel de executores de propostas estabelecidas, vertical e externamente, aceitando-as como se fossem decisões “naturais”. Nesta direção, esclarece:

A década de 1990 foi marcada por um novo ordenamento legal na educação brasileira. Esse

¹ Educação Profissional Tecnológica.

² Os cursos de graduação tecnológica estão incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Nº 9394/96 e no art. 44, § I e II, vamos encontrar as seguintes modalidades a serem desenvolvidas no âmbito da Educação Superior: Sequenciais, Tecnológico, Bacharelado e Licenciatura.

ordenamento se caracterizou por uma política de Ensino Tecnológico envolvendo instituições de ensino superior e de ensino médio como atrativo para novos investimentos. No Estado do Ceará essa política se deu através do projeto de governo intitulado “das mudanças” que buscou, via formação de recursos humanos a perspectiva do desenvolvimento regional sustentável, interiorizando políticas de investimentos industriais nacional e internacional. (QUEIROZ, 2003, p. 01).

É preciso observar que o ensino tecnológico está ligado ao conhecimento técnico, que, de acordo com Silva (2008), citando Apple (s/d) relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, pois tal conhecimento é importante para a economia e para a produção.

Resultados da Análise Documental

A estrutura escrita do Curso de Administração em Recursos Humanos

Verificando a estrutura escrita do Curso de Administração em Recursos Humanos da Universidade Estadual Vale do Acaraú observamos que ele se caracteriza como um “curso superior de tecnologia”, ao nível de graduação, de acordo com as determinações legais (Parecer CNE/CP de 03/12/2002; Resolução CNE/CP nº. 3, de 18/12/2002), ora denominado Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Recursos Humanos (p. 28).

De acordo com sua regulamentação curricular, a área denominada de Administração de Recursos Humanos, redimensionada sob a designação de gestão de pessoas,

relaciona-se com o imperativo decorrente das organizações modernas, consequência na crença da subjetividade e criação humanas, contra a determinação unilateral das condições objetivas. O conhecimento humano, assim, passa a constituir-se numa peça fundamental na vida das organizações, tendo em vista servir-se de recurso imprescindível

no processamento de transformação da informação em produtos e serviços. (p. 32).

No que tange aos objetivos previstos o documento revela que os mesmos estão vinculados à área de Administração assumindo algumas de suas concepções, trabalhando com questões técnicas, científicas, sociais e econômicas da gestão de recursos humanos e considerando o contexto social onde se insere de acordo com o Parecer Nº 146/2002 CES/CNE. São destacados como objetivos do Curso:

- Capacitar o aluno para atuar na gestão de recursos humanos nas empresas e demais organizações;
- Capacitar o aluno na compreensão das relações interpessoais e na resolução dos conflitos humanos;
- Capacitar o aluno na otimização e racionalização no recrutamento de recursos humanos com vista ao aprimoramento de produtos e serviços;
- Capacitar o aluno na identificação e utilização das políticas de recursos humanos para o planejamento estratégico das empresas e demais organizações;
- Capacitar o aluno quanto ao levantamento de dados, administração de política de cargos e salários e de sistemas de informações gerenciais nas empresas e demais organizações.

Os documentos do Curso apresentam como perfil do egresso, ou seja, o aluno, ao final do Curso, deverá apresentar as seguintes capacidades e habilidades:

- Capacidade de interagir criativamente diante dos contextos organizacionais e sociais;
- Capacidade de analisar as alterações nos modelos de gestão de RH, no sentido de propor intervenções estratégicas na tomada de decisões com agilidade e flexibilidade;
- Reconhecer e definir problemas e conflitos na área de gestão de Recursos Humanos, no sentido de pensar estrategicamente formas de resolvê-los;

- Habilidade de apresentar uma visão holística de situações cotidianas; ter compreensão gestaltica da administração da empresa, no sentido de desenvolver uma visão integrada, sistêmica e estratégica com o objetivo de estabelecer uma ponte relacional com o ambiente externo;
- Ser capaz de optar entre diversas ferramentas de recrutamento e seleção existentes de forma a garantir uma mão de obra qualificada para dar maior qualidade a produtos e/ou serviços oferecidos pela empresa;
- Ser capaz de lidar com as relações pessoais, interpessoais, grupais e intergrupais de forma a harmonizar conflitos para uma fecunda ambiência de trabalho;
- Ser capaz de aplicar as técnicas de treinamento, avaliação e formação de talentos no interior da organização; ser capaz de gerir as relações de trabalho no interior das organizações no tocante ao planejamento de RH envolvendo gestão de pessoas, legislação, higiene e segurança do trabalho, admissão e demissão de pessoal, folha de pagamento e encargos sociais.

Como se observa pelo que está escrito no documento em questão, há um profissional de Recursos Humanos capaz de interferir e competir no mercado de trabalho, cabendo, entretanto, observar até que ponto as condições objetivas de trabalho, de experiências vividas e de conhecimentos contribuirão para que tal proposta se concretize.

Assim, a formação do aluno buscará constantemente a articulação da teoria com a prática, tendo assim a capacidade de enfrentar a realidade do meio empresarial e das demandas do mercado. O Curso recomenda atividades várias que, resultarão na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, ocasião em que o aluno sistematizará todo o seu processo formativo, a partir do desenvolvimento de um tema escolhido dentre os assuntos abordados ao longo do Curso.

Resultados dos Questionários

O Currículo dos Cursos de Graduação Tecnológica em Recursos Humanos na visão dos seus professores

Analisamos as repostas de seis professores que fizeram seus relatos a respeito da percepção que têm sobre o currículo vivido no Curso de Graduação Tecnológica em Recursos Humanos. Estes docentes apresentavam o seguinte perfil: são cinco do sexo masculino e um do sexo feminino. Observamos que, diferentemente de outras áreas da educação, prevalece um maior número de homens no exercício do magistério. Quanto ao estado civil, são quatro casados e dois solteiros.

No estudo que realizamos procuramos averiguar sobre a formação destes professores, ficando assim confirmado: com diploma em Administração – dois; em Ciências Contábeis – um; em Comunicação Social – um; em Informática – um e em Química Industrial – um. Neste caso verificamos que nenhum dos docentes tem formação pedagógica para o magistério.

A docência para estes professores é um encargo a mais, já que todos eles exercem outras funções em empregos diversos, tais como: Gerente de R.H, Contador, Diretor, Analista de Sistemas e Analista de Gestão.

Desejamos saber se eles tinham alguma opinião sobre as exigências em termos de habilidades específicas que deveriam ser requeridas para os alunos deste curso. Diante da indagação, três professores acharam ser imprescindível o aluno já atuar na área em que deseja fazer sua graduação, conforme demonstram os registros abaixo:

Os alunos teriam que atuar na área, contudo sabemos que esta questão não viabilizaria o projeto do curso. No campo do comportamento, uma visão mais crítica sobre seu verdadeiro papel: estudante universitário. (Prof. Alfa).

É importante que o aluno tenha alguma prática do campo de trabalho. Uma bagagem mínima que seja, dentro da área que ele está estudando, é fator de fortalecimento e amadurecimento deste profissional com o curso de graduação tecnológica (prof. Bravo).

Creio que o mais natural a ser esperado é o aluno ter alguma habilidade profissional (mínima) que tenha relação com o curso, no entanto, não precisa ser profunda e nem antiga. E mesmo assim não seria obrigatório a todos: mas, só de uma parcela mínima da turma, do contrário torna-se mais difícil à participação nas aulas (prof. Charlie).

Aqui verificamos que os professores percebem que fica difícil a viabilidade dos elementos de um currículo sem o mínimo de preparação dos alunos para as atividades, a própria postura de universitário nos espaços acadêmicos ou a disponibilidade para o engajamento no mundo acadêmico.

Ainda sobre esta questão, um dos professores salientou a importância do aluno ter consciência do curso, e um outro frisou a busca da atuação em atividades específicas da área, e por último, um professor apontou a necessidade do curso ter um perfil que atenda aos alunos pertencentes à classe menos favorecida da sociedade, como nos mostra os relatos:

Sinceramente, a importância do aluno ter consciência do curso, é a sua disposição para aprender. Isto eles já demonstram quando se matriculam em um curso e pagam para estar em sala de aula. As outras habilidades os professores precisam ensinar se não encontrarem os alunos prontos (prof. Delta).

Acho que o aluno do curso de graduação tecnológica deve ser o aluno que está buscando atuar em atividades específicas, isso requer segurança na sua escolha, automotivação e entusiasmo (prof. Eco).

Alunos que são da classe menos favorecida, que realizam trabalhos pesados e são mal remunerados, querem com esse curso, melhorar de vida (prof. Foxtrot).

Os limites e dificuldades de operacionalização do currículo proposto aparecem nas respostas dos docentes, quando lembram que os alunos querem melhorar as condições trabalhistas e para isso investem, ou seja, pagam pelo curso. No entanto, grande parte deles procedem de classes menos favorecidas, tendo que superar as condições adversas, necessitando assim de consciência do curso que estão fazendo, auto-motivação e entusiasmo.

No questionamento sobre a integração da teoria e da prática na sala de aula, no Curso de Graduação Tecnológica, obtivemos as seguintes respostas: quatro professores responderam de forma afirmativa, outros dois afirmaram encontrar dificuldades, conforme os depoimentos abaixo.

Professores que responderam afirmativamente sobre suas atitudes com relação à integração teoria e prática:

Sim, devido às disciplinas que ministro estarem voltadas para os subsistemas de recursos humanos, onde o professor pode enriquecer com exemplos e estudos de casos (prof. Alfa).

É extremamente importante e necessário que se faça o link entre a teoria e a prática, dentro de uma sala de aula, uma vez que, por serem mais curtos que o bacharelado, o foco dos cursos é o mundo do trabalho (prof. Bravo).

Acredito que sim, pelo menos na minha área, dentro das disciplinas que ministro e em conversas com colegas professores, todos aliam a prática à teoria, pois a informática não se consegue para o mercado sem prática. (prof. Charlie).

Sim. Tudo depende de um terceiro elemento que o professor precisa integrar aqueles dois: a vivência profissional. Também em nossos estágios didáticos se faz necessário despertar o aluno para a importância dos dois saberes (o prático e o teórico). (prof. Delta)

Mesmo respondendo de modo afirmativo, os professores se afastaram da precisão das respostas e apontaram para uma relação teoria e prática que se dá pelos estágios didáticos, pela informática e pelos exemplos dados em sala de aula.

As dificuldades demonstram um certo aprofundamento em respostas indiretamente negativas, por parte dos professores, quando lembram dos alunos que não conseguem acompanhar as atividades previstas:

Muitas vezes o aluno tem dificuldades de articular a teoria e a prática, e nem sempre conseguem (prof. Eco).

Ainda não totalmente, alguns professores utilizam a didática puramente acadêmica, como se estivessem dando aulas para um curso formal de quatro anos. Nos cursos tecnológicos há necessidade de fundamentar a prática e não somente a e teoria (prof. Foxtrot)

O caso acima mencionado que faz alusão à metodologia do professor, mostra uma tendência muito comum no magistério superior, que é do docente repetir a postura dos seus antigos mestres em sala de aula. Compreendemos esta questão de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que muitos docentes da universidade veem esta atividade como exclusivamente técnica.

Quando indagamos: qual a sua opinião sobre a Proposta Curricular dos Cursos de Graduação Tecnológica, responderam com unanimidade que o mercado de trabalho está carente de profissionais com essa formação, sendo que os *professores Delta e Eco* salientaram como positivo o fato de o Curso ser de curta duração, bem como do preço ser acessível. Já o *prof. Bravo*, apontou a organização curricular fundamentada nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, como elemento facilitador, como vemos abaixo:

Esta é uma proposta de ensino superior com a feição no mercado, com prática voltada ao dia a

dia da gestão. Considero um curso patrocinador de oportunidades (prof. Alfa).

Os bacharelados são mais generalistas. Os cursos de graduação tecnológica possuem formação direcionada para a aplicação em sintonia com o mundo do trabalho. A sua organização curricular funda-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (prof. Bravo).

Cursos são necessários para atender a premência do mercado e tem profissionais qualificados com base na teoria mais prática fundamentada. As empresas do mercado veem de forma positiva porque conseguem profissionais com atualização mercadológica (prof. Charlie).

Acredito que os cursos de graduação tecnológica vão tomar cada vez mais espaço no meu estudantil por três fatores, a saber: mercado cada vez mais competitivo e exigente de mão de obra especializada; o aluno buscando estas vagas no mercado, sem querer passar muito tempo dentro de uma instituição e o preço acessível (prof. Delta).

Um curso que veio atender uma demanda de formação específica em determinadas áreas, possibilitando intensificar conhecimentos e habilidades afins. Isso resultou numa menor duração do curso e com maior qualificação e maior aprofundamento de ensino (prof. Eco).

São cursos destinados ao extrato da sociedade que muito pode ser favorecido pelo melhor conhecimento com a aproximação da teoria e prática profissional. Certamente nos próximos anos sentiremos reflexos concretos e os nossos formandos colherão seus frutos (prof. Foxtrot).

A percepção dos professores diante do currículo vivido demonstra que eles captaram objetivamente a proposta escrita, pois em conjunto fizeram uma avaliação, daquilo que vivenciam lembrando que este é um currículo pensado para atender a uma demanda imediata, ou

seja, para o mercado de trabalho. Para eles está claro que o Curso vem ao encontro à grande esperança de ser incluído no campo do emprego fixo, o que leva estes alunos a procurarem os Cursos de Graduação Tecnológica.

Considerações Finais

Este trabalho nos leva a caminhar pelo conhecimento do que seja um processo de avaliação curricular, vivido por um determinado grupo.

Ao estudar o Curso de Graduação Tecnológica em Recursos Humanos no período noturno, apresentamos as características específicas tanto dos alunos como dos professores e do currículo que se impões nesse processo. Os alunos da classe dos trabalhadores se lançam movidos pelo desejo de encontrar um lugar no mercado de trabalho. Assim, um Curso de nível superior lhes aponta uma proposta curricular cuja operacionalidade é prenúncio de concretização destes objetivos.

Os professores são bacharéis, que se dedicam ao magistério, entre outras atividades que desenvolvem em suas vidas.

Diante das respostas dadas às indagações referentes à até que ponto o currículo aplicado em seu cotidiano no decorrer no andamento do curso, aproxima-se e se distancia daquilo que os professores do curso percebem na sua concretização, levaram-nos a levantar algumas reflexões:

- O currículo envolve a vida dos que nele estão inseridos, daí a sua avaliação poder ser feita a partir da vida profissional e pessoal dos seus docentes e discentes;
- Faz-se necessário uma verificação consistente sobre o público-alvo e sua relação com o conhecimento e a formação para que propostas de trabalho, relacionadas à aproximação entre a teoria e a prática se caracterizem.

- Fazer acontecer as propostas curriculares é o grande desafio dos que estudam e pesquisam qualquer área do conhecimento. No caso desta pesquisa, os cursos de graduação tecnológica. É preciso acompanhar a dinâmica do processo, identificar os erros e procurar caminhos para que os problemas sejam minimizados;
- O currículo prescrito sofre a influência do vivido ou percebido, tendo em vista as condições objetivas do curso em funcionamento, do trabalho dos professores e dos alunos, com seus conhecimentos, experiências, saberes, interesse pela vida acadêmica, pelo curso e as atividades ali desenvolvidas;
- Os professores dos cursos de graduação tecnológica precisam fazer sua formação para a docência no ensino superior com vistas à sua qualificação e compreensão do processo educativo como um todo.
- Os alunos dos cursos de graduação tecnológica carecem de mais esclarecimentos através de um diálogo pedagógico, que lhes permita perceber os desafios inerentes ao curso que frequentam e as possibilidades de superação das dificuldades.

Referências

CARNEIRO, Moaci Alvs. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, G. M., LEITINHO, M. C. e HOLANDA, P. H. C. (Orgs). **Construindo matrizes curriculares: problemas e perspectivas**. Sobral: edições UVA, 2006.

_____. HOLANDA, P. H. C. e VASCONCELOS, C. L. de (orgs). **Estágio nos cursos tecnológicos: conhecendo a Profissão e o Profissional**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

_____. G. M., HOLANDA, P. H. C. e VASCONCELOS, C. L. de (Orgs). **Estágio supervisionado: questões da prática Profissional**. Fortaleza: edições UFC, 2007.

LEWY, Arieh. **Avaliação de currículo**. Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPUC Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 315p

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Humanismo e prática docente*. In: **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3.** / Organização de Eliane Peres. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PARECER CNE/CP Nº 29 de 03/12/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf. Acesso em: 03 set. 2008.

PARECER CES/CNE Nº 146/2002. disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEA_CTHSE-MDTD.pdf. Acesso em: 03 set. 2008.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense**. Tese (Doutorado). Fortaleza: UFC, 2003.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 3 de 18/12/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf. Acesso em: 03 set. 2008.

Regulamentação curricular do Curso de Administração de Recursos Humanos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 10ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAZÕES E PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO CURRICULAR E SUAS PRÁTICAS, NA PERSPECTIVA DE CRONBACH

*Francisco Emílio Campelo Freitas
Meirecele Caliope Leitinho*

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo identificar elementos da área da avaliação curricular a partir das ideias de Cronbach, no sentido de investigar sua relevância no debate sobre as razões, princípios e práticas na análise do currículo. O atual cenário da avaliação educacional apresenta características e necessidades que desestabilizam modelos de avaliação rígidos e impõem novos desafios, razões e princípios para os avaliadores de programas e currículos. Trata-se de complexo processo em construção, se pensarmos um modelo que leve em consideração as inúmeras especificidades, que integram a prática avaliativa.

A problemática dos instrumentos de medida na avaliação, será aqui abordada a partir da perspectiva teórica de Cronbach desenvolvida pelos estudos realizados na disciplina de Avaliação Educacional I no Doutorado em Educação pela UFC, esta prática é um processo, em constante transformação, sempre inacabado, e socialmente construído.

Heraldo Marelim (2000) ao se referir à Cronbach afirma:

A importância das ideias de Cronbach levou-nos a divulgá-las em 1986; [...], tendo em vista a atualidade das mesmas, voltamos a discuti-las, porque constituem um corpus bastante coerente e sobre o qual é preciso refletir, especialmente por aqueles que praticam a avaliação e sentem necessidade de uma fundamentação teórica consistente. (VIANNA,2000,p. 68).

Portanto, trata-se de uma concepção que se opõe a uma compreensão rígida e inflexível de avaliação. Ao contrário, muitas técnicas e concepções teóricas da avaliação não se ajustam aos problemas de programas educacionais nem tampouco, ou a avaliação curricular, ou seja, a avaliação deve ser diversificada, e exigir dos responsáveis a tomada de posições a partir do uso de inúmeras informações, por se tratar de um processo que objetiva a tomada de decisões. A avaliação curricular, com vistas ao aprimoramento de cursos de graduação, não deve se basear apenas em instrumentos de medidas construídos para a obtenção de escores fidedignos, deve utilizar técnicas de coleta de dados qualitativos, também validados por critérios de fidedignidade.

Na compreensão de Cronbach, a avaliação é utilizada com o objetivo de possibilitar a convergência de decisões tais como: analisar o nível de eficiência de determinados métodos de ensino utilizados no desenvolvimento do currículo; fazer com que os estudantes e professores conheçam seu progresso e suas deficiências, identificando as suas necessidades, e por fim, julgar a eficiência do sistema de ensino e especialmente das intervenções pedagógicas. Assim, a avaliação possibilitará o aperfeiçoamento do currículo e, conseqüentemente, dos professores e estudantes, bem como, das medidas administrativas inerentes à situação específica.

Novas realidades no contexto escolar e não escolares apontam para a necessidade de elementos, significados e práticas de avaliação educacional, que rompem ou se juntam aos elementos referenciados num processo não linear de estruturação e reestruturação permanente. Portanto, o avaliador na perspectiva de Cronbach, precisa estar atento quanto ao aprimoramento do currículo, verificando quais os seus efeitos, ou as mudanças que podem produzir na aprendizagem do estudante, sem esquecer que os resultados do ensino são multidimensionais.

O Critério que Determina a Posição de Cronbach e as Novas Exigências da Avaliação Curricular

Na concepção de Cronbach, a avaliação educacional não pode ficar presa a aspectos ritualísticos da mensuração, até porque sua finalidade é oferecer meios que possibilitem o aprimoramento do sistema educacional e dos currículos, ou seja, é preciso buscar compreender o caráter multidimensional dos resultados do ensino-aprendizagem.

Portanto, a formação de atitudes deve ser uma preocupação constante dos responsáveis pela avaliação curricular. Ao discutir esta questão, Cronbach propõe que cada atividade relacionada à aprendizagem contribua para o desenvolvimento de atitudes, para além das formações específicas. Para tanto, a avaliação de atitudes pode ser feita, de diferentes modos, e devem ser percebidas com as devidas cautelas, porque está sujeita a distorções.

É nesse contexto que apontamos para a possibilidade de encontrarmos, em Cronbach, importantes contribuições para o processo de avaliação curricular fazendo reflexões sobre a avaliação entendida como resultante de construções multidisciplinares, devendo reconhecer-se, como campo formado por inúmeras forças, convergindo e divergindo simultaneamente, diretamente relacionados à atividade de avaliação para além da simples mensuração.

Nesta mesma linha, Heraldo Marelím Vianna (2000) trata de estudos longitudinais, a partir de Cronbach, afirmando que este avalia os efeitos de um curso como um todo, não sendo possível detectar, por exemplo, desvios da situação ideal, diferenças da eficácia das suas várias partes. Ela é de pouca valia para o aprimoramento das ações desenvolvidas ou ainda, para explicar seus efeitos, em virtude do distanciamento temporal.

Assim como Cronbach, Vianna (2000) acredita que as mensurações são importantes na avaliação educacional, sem a ela ficar limitado. É preciso, portanto, que os escores adotados sejam indicativos das mudanças ocorridas e por isso, possibilita identificação ou pontos críti-

cos do currículo, do curso, do programa, uma vez que a avaliação constitui um processo de intervenção na prática educacional. É procedimento complexo que envolve conhecimentos próprios do seu exercício, por isso, o processo avaliativo deve considerar as inúmeras dimensões existentes no currículo.

Outra questão relevante em relação à avaliação educacional nesta perspectiva, é quando ela é conduzida por uma rígida revisão, visando desmistificar o mito do valor do score. A grande fonte de informação, na concepção de Cronbach está na análise das questões. Portanto, as amostragens de itens aplicadas à avaliação possibilitam a superação de uma série de problemas decorrentes do emprego do mesmo instrumento a todos os sujeitos.

Para Vianna (2000), Cronbach é uma das raras figuras na área educacional que domina os múltiplos caminhos da avaliação em suas diferentes perspectivas. Nesse sentido, alguns pontos devem ser destacados sobre o planejamento da avaliação: a avaliação curricular tem uma função política, o planejamento deve ter flexibilidade apresentando diversidade dos interesses das suas várias audiências, além de afetar diferentes áreas de poder, devendo por isso procurar compreender as motivações políticas existentes no processo.

Em sua análise alguns aspectos são apontados como referenciais para a avaliação educacional e conseqüentemente curricular: a dimensão política é, na perspectiva de Cronbach, uma das mais relevantes; o confronto de concepções que permeiam a prática, em sua análise, está presente em todo o processo de avaliação e os vários significados que se pode atribuir ao trabalho de avaliar um currículo, um curso ou ainda um programa educacional.

Nesse contexto, a avaliação educacional é, geralmente, realizada por solicitação de um administrador que vê o avaliador como um técnico. Daí porque a aprovação de um planejamento de avaliação, deve merecer cuidadoso exame, envolvendo diferentes especialistas, para decidir à aprovação do projeto, podendo afirmar que

nenhum avaliador possui sozinho qualificação para tomar todas as decisões sobre a questão. Como se pode perceber, trata-se de atividade que não deve ser exercida por um único profissional, para que se garanta experiências, possibilidades, realidades contextuais, inter-relações e necessidades, inerentes a cada processo.

O entendimento sobre o planejamento da avaliação, na sua concepção, está em programá-la com vista a definir prioridades e responsabilidades, tornando possível um caminho para eliminar complexos mecanismos e chegar a decisões sobre que ações são mais relevantes e apropriadas, sem esquecer, no entanto, que o planejamento intraequipes é importante. O planejamento deve fundamentar-se na concepção do que seja uma boa avaliação.

As comparações entre as alternativas presentes no planejamento, segundo Cronbach, devem possibilitar ainda a interpretação aprofundada dos dados levantados, assim sendo, o agir do avaliador deve ser direcionado para que o máximo de pessoas possa utilizar os dados coletados, objetivando-se melhorar a qualidade do processo de planejamento curricular, das instituições educacionais, por intermédio destas informações.

Na análise de Cronbach, o contexto escolar com suas características, tensões e demandas, aponta para inúmeros desafios, deve romper com modelos conservadores, expor necessidades, levando a avaliação de programas, revendo e ressignificando sua prática. As mudanças acarretam consequências para o avaliador.

É válido ressaltar ainda que, na leitura de Cronbach, o mérito do avaliador, está em dar respostas aos problemas inerentes à questão avaliada. Para isso, deve ter uma preocupação com as informações que o levarão a propor aos administradores, intervenções consequentes, devendo ainda lembrar que a avaliação de um programa deve ser empírica e os eventos avaliados nos locais em que ocorrem.

Portanto, no campo da avaliação educacional e curricular, a qualidade das informações é de grande rele-

vância, à medida que permite aos gestores e professores a tomada de decisões embasadas no processo de interpretação dos dados coletados e avaliados, consolidado mediante parâmetros e diretrizes resultantes do processo avaliativo.

Quanto ao planejamento, alguns avaliadores usam as abordagens empírica e humanista, mostrando que não há incompatibilidade entre as mesmas. Vianna (2000) afirma que [...] “é importante encontrar um equilíbrio entre os dois estilos que podem ser usados em diferentes momentos da evolução de um programa avaliativo”, até porque, os possíveis resultados de uma avaliação despertam distintas expectativas quanto às audiências para a tomada de decisões (VIANNA, 2000).

Neste cenário a avaliação curricular é, na nossa concepção uma área estratégica para o alcance das mudanças estruturais e intervenções pedagógicas pretendidas de forma multidisciplinar. Para Vianna (2000) o modelo proposto por Cronbach possibilita compreender que a avaliação focada apenas em escores, é pouco dinâmica, inadequada a um processo instável que demanda sua substituição por uma atuação flexível e compatível com as demandas e necessidades de decisões pertinentes e eficientes.

O enfrentamento desse processo exigirá, na perspectiva de Cronbach, uma postura profissional com proposições consistentes e práticas em compasso com o contexto da avaliação, tal como se apresenta no momento presente. Evidentemente, a consecução dessas avaliações pressupõe o entendimento da presença da dimensão política no âmbito do sistema educacional permeando a tomada de decisões e valorização do processo, assim como de informações confiáveis que embasarão as possíveis proposições aos gestores.

Cronbach *apud* Vianna (2000) apresenta também uma posição crítica face ao modelo de objetivos de Tyler, ou seja, a avaliação não pode ficar presa a simples aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração. Na sua

concepção, a finalidade da avaliação educacional não deve ser apenas um julgamento final, mas oferecer meios que possibilitem o aprimoramento dos currículos, da educação e do sistema educacional em processo, de seu desenvolvimento. Cronbach compreende o caráter multi-dimensional dos resultados da aprendizagem, afirmando que essa situação não pode ser constatada em um único escore, agregando diferentes elementos. Nesse sentido, faz-se necessário uma coleta diversificada de informações para que seja viável uma descrição dos currículos ou programas educacionais.

Um exemplo possível de avaliação educacional, em sua visão, seria a corrida de revezamento que exige dos integrantes um comportamento organizacional de equipe. É quando os esforços coletivos resultam em um nível de desempenho maior do que a soma daquelas contribuições individuais. Por exemplo, toda vez que um ganso sai da formação e tenta voar sozinho, ele repentinamente enfrenta uma maior resistência do ar. De imediato, retorna à formação anterior para tirar vantagem do poder de sustentação da ave à sua frente. Essa metáfora nos ajuda a compreender que uma avaliação consequente exige a identificação dos elementos que sofrem a intervenção dos especialistas, bem como das resistências resultante das concepções distintas que permeiam o ambiente escolar e acadêmico. Ela deverá ser realizada visando o aprimoramento das atividades educacionais.

Cronbach (ano) reforça também a importância da avaliação empírica aliada à humanista e da reflexão sobre a prática como elemento de proposição consequente e coletiva, como busca de uma intervenção pertinente por parte dos gestores da educação, para o enfrentamento de problemas no âmbito escolar; enfim como elemento de aperfeiçoamento das razões e princípios da avaliação em sua perspectiva.

Vale ressaltar que a grande expansão do uso sistemático de testes de desempenho ocorreu na década de 20 do século XX, quando a crença em um currículo “padrão”

foi processualmente sendo substituída pela concepção de que a melhor experiência de aprendizagem resultaria de um planejamento curricular feito pelo docente, juntamente com o aluno, levando em consideração as respectivas peculiaridades e singularidades dos cursos em que estavam envolvidos.

Ao avaliar os novos currículos de engenharia a partir de 2005 na perspectiva de Cronbach, e objetivo de minha Tese de Doutorado, e de alguns comentadores de sua obra no campo da avaliação, fica evidenciada a grande importância de se estimar o crescimento educacional geral do aluno, considerado pelos elaboradores de currículo como mais importante do que o domínio de tópicos específicos estudados em aula (CRONBACH, 1963; HAMILTON, DAVID e WILLIAMSON, DAVID, 1979).

Na medida do possível, a avaliação deveria ser utilizada na sua concepção, para esclarecer como um curso produz seus efeitos e quais os parâmetros que afetam sua eficiência. Ou seja, os resultados dependem muito da atitude do docente. Portanto, os estudos sobre avaliação curricular não devem se limitar a serem relatos sobre este ou aquele curso e ou, área de conhecimento, mas que, de fato, forneçam elementos que ajudem a compreender melhor a relevância do fator humano na educação, o desenvolvimento curricular, e o processo da aprendizagem dos alunos a partir da racionalidade dominante na instituição.

Para Cronbach, o objetivo de comparar um curso com outro não deveria ser predominante nos planos de avaliação, ao julgar um curso ou um currículo, interpretações positivas ou negativas podem ser feitas através dos dados coletados, tomando-se por base uma amostra, sem a pretensão de que se esteja medindo a totalidade dos resultados fazendo-se generalizações (HAMILTON, DAVID; WILLIAMSON, DAVI, 1979).

Concepções antigas e técnicas de verificação, estabelecidas há muito tempo, são diretrizes pouco adequadas para a avaliação que é exigida quando se tem em

vista o aprimoramento de currículos na atualidade. A avaliação educacional hoje, requer a descrição dos resultados a partir da averiguação das mudanças ocorridas, além de identificar os aspectos do currículo que necessitam de revisão. Portanto, é preciso levar em consideração também a relevância de ouvir o que está sendo negligenciado, na instituição escolar.

Em Cronbach, reitera-se que as perguntas certas sobre os resultados da aprendizagem podem ser muito úteis para aumentar a eficiência da educação a partir da avaliação educacional. E diz mais, “a avaliação na sua concepção é uma parte fundamental da elaboração do currículo, não um apêndice”. Portanto, sua função é possibilitar o uso adequado das informações possibilitando um trabalho melhor, bem como uma compreensão mais ampliada do processo educacional numa visão menos retrospectiva e mais prospectiva.

Enfim, na concepção de Cronbach (1986), a teoria da avaliação é vista como uma teoria política. Deduz-se que se o currículo é uma tradição inventada, pressupõe-se que ele possa, a partir da avaliação, ser reinventado, numa perspectiva dialética, possibilitando a sua releitura conceitual e prática de forma elucidativa ao permitir o diálogo intercítico, entre o paradigma de avaliação curricular dominante “empírico racionalista” e o paradigma de avaliação emergente como, por exemplo, o “normativo-naturalista”.

Conclusão

À guisa de conclusão são algumas reflexões sobre a avaliação educacional e curricular apresentadas neste estudo na perspectiva de Cronbach, denunciando práticas distantes dos princípios demandados pelas novas demandas e desafios da instituição escolar, do ensino-aprendizagem e do currículo, apresentando excessiva resistência ao diálogo paradigmático, com novas racionalidades e concepções de avaliação. Nesse sentido, os

estudos até então realizados, sugerem uma avaliação curricular, baseada na multirreferencialidade, que procure no universo dialético a síntese de processos pedagógicos que possibilitem a apropriação de novos conhecimentos para a área.

Para Cronbach, os programas de avaliação centrados em objetivos não procuram focalizar os conteúdos no contexto interdisciplinar da educação, a exemplo das concepções que permeiam a prática, e sua importância e aplicabilidade, como critério político, procuram captar os elementos presentes em suas práticas avaliativas, e ainda sugerem o modo como ela atua na análise dos cursos. A avaliação educacional e curricular deve estimular diversas alternativas que vão além da questão ou critério de análise específico, reconhecendo que as práticas dominantes não desenvolvem interdisciplinaridade, necessária para este processo, existindo ainda, problemas com avaliações específicas, e que não apresentam dinamismo em suas metodologias.

Além da falta de esclarecimentos de alguns conteúdos, quanto a sua aplicabilidade, visando à tomada de decisões por parte dos gestores. O referencial teórico sob a avaliação curricular indica a crescente necessidade de um novo modelo de avaliação que possibilite um percurso inovador, na efetivação de novos processos avaliativos. O que necessariamente torna indispensável uma maior atenção e compromisso com novas práticas de avaliação em nosso entorno, visando melhores orientações pedagógicas para lidar com tantos desafios, e mais, se faz necessário estimular os gestores, professores e alunos nas práticas avaliativas, desenvolvendo a consciência plena dos mesmos para esses processos.

Os programas de avaliação curricular oferecem pouquíssimas oportunidades de discussões com foco na contextualização dos conteúdos e práticas trabalhados, na perspectiva de aprendizagem significativa, bem como o estímulo ao engajamento de forma efetiva do professor e do aluno em atividades de avaliação curricular, para a

formação de um avaliador com mobilidade e flexibilidade em sua atuação no processo de análise da dimensão política que é, na perspectiva de Cronbach, das mais relevantes, faz-se necessário o confronto de concepções que permeiam a prática avaliativa, e sua análise deve estar presente em todo o processo de avaliação.

Finalmente, há uma ausência considerável de discussões em alguns contextos escolares sobre o confronto de concepções que permeiam a metodologia de avaliação dos atores sociais. A perspectiva defendida por Cronbach ressalta a importância da análise das questões, como fonte de informação relevantes pois a prática avaliativa é um processo complexo, algo em constante transformação, sempre inacabado, e socialmente construído: a avaliação curricular deve ser diversificada, e exigir dos responsáveis a tomada de decisões a partir do uso de inúmeras fontes de informação, por se tratar de um processo multi-interdisciplinar. O processo avaliativo deve fazer com que os gestores, professores e alunos conheçam o progresso e as deficiências, identificando suas necessidades, e por fim, julgar a eficiência do sistema de ensino e especialmente das intervenções pedagógicas. Portanto, o avaliador de currículo na perspectiva aqui defendida, precisa estar atento quanto ao aprimoramento de práticas avaliativas, verificando sua eficácia e os resultados produzidos especialmente no alunado.

Referências

- BLOOM, B.S. (Org.). *Taxonomy of education objectives*. Nova York: Longmans, Gree, 1956. **Quality Control in Education**, in *Tomorrow's Teaching*. Oklaroma City, Frontiers of Science Foudation, 1961, p. 54-61.
- CRONBACH, Lee et alii. **Toward reform of program evaluation**. São Francisco: Jossey Bass, 1980.
- CRONBACH, L. J. Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psicologist*. 30: 671-84. 1975.

_____. L. J. My current thoughts on coefficient and successors procedures. **Educational and Psychological Measurement**, vol. 64, n. 3, 391-418p. 2004.

FERGUSON, G.A. On Learning and Human Ability, in: **Canadian Journal of Psychology**, 8, 1954, pp. 95-112.

FERRIS, F.L., Jr. Testing in the new curriculums: numerology, tyranny, or common sense, **School Review**, 70, 1962, p. 112-31.

LORD, F.M. Estimating Norms by Item-Sampling, in: **Educational Psychology Measurement**, v. 22, 1962, p. 259-68.

TYLER, R.W. The Functions of Measurement in Improving Instruction. In: E.F. Lindquist (Org.). **Educational Measurement**. Washington, D.C.: American Council of Education, 1951, p. 46-67.

VIANNA, Heraldo Marelim, **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. 192 p.

IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA E AVALIAÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Michael Becker

Introdução

O nosso texto visa oferecer uma análise das mudanças que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei Nº 9.394/96) introduziu na identidade do Ensino Religioso (ER) e na formação dos docentes de ER. Nos últimos anos assistimos a uma transformação do ER nas escolas públicas de todo o país, cuja profundidade parece estar longe de ser devidamente percebida. Pela amplitude da mudança em relação ao ER, é mister falar de um novo paradigma em curso mediante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Promulgada em 1996, a nova LDBEN desencadeou uma ampla discussão política e acadêmica em torno da identidade do ER. Na redação do Art. 33, alterado pela Lei Nº 9.475/97,¹ da autoria do deputado federal Pe. Roque Zimmermann, o ER nas escolas públicas deixa de ter caráter unicamente monoconfessional. A mudança introduzida pela nova redação do Art. 33 trouxe alterações profundas. Na opinião de Mc DONALD (2004, p. 41), p.ex., a lei concebe o ER na sua nova identidade como um processo que antecede qualquer opção por uma denominação religiosa específica: a lei, segundo ele, não apresenta o ER como cristão católico ou ecumênico, nem como inter-religioso, mas como algo que antecede a opção religiosa que se fará na família, na paróquia ou na comunidade religiosa. Consequentemente, essa mudança permite reconhecer a clara distinção epistemológica entre a catequese confessional, como construção da fé de uma religião ou confissão eclesial, e o ER, que visa construir o conhecimento sobre as tradições religiosas.

¹ Publicada no Diário Oficial a União em 23.jul.1997.

Queremos relacionar, neste texto, essa mudança paradigmática com uma avaliação curricular dos cursos de formação dos docentes de ER através da análise do projeto curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Religião, da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Antes disso, refletimos sobre a identidade epistemológica do ER.

A Identidade Epistemológica do Ensino Religioso na Escola Pública

Na discussão acadêmica estão sendo avaliados diversos modelos de ER. De um lado, defende-se um ER que escolhe como objeto específico de reflexão o “fenômeno” ou “fato religioso”, como reforça Costella (2004, p. 103). O “fato religioso” (em analogia ao termo do “fato social” em Émile Durkheim) se expressa por meio de símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos éticos, cosmovisões etc. A ciência de referência para o ER “fenomenológico” é a das “Ciências da Religião” com pretensões de cientificidade e neutralidade metodológica. Esse modelo de ER é defendido pela grande maioria dos acadêmicos que atualmente no Brasil, se dedicam à questão do ER.

A concepção “científica” das Ciências da Religião leva a um modelo de ER que se considera religiosamente neutro e que corresponderia à determinação do art. 33 da LDBEN, respeitando a diversidade cultural e religiosa do Brasil e evitando qualquer forma de proselitismo. Neste modelo de ER, o docente, enquanto cientista da religião, não pertence a nenhuma tradição religiosa (pelo menos não pode comportar-se como tal). Ao contrário de seus alunos, ele precisa exercer seu trabalho educativo numa atitude de um “ateísmo metodológico”, cientificamente neutro. O docente garante apenas a transmissão de conhecimento sobre as religiões, a partir de um ponto de vista “de fora” do consentimento com alguma experiência ou confissão religiosa. Mesmo se os alunos, como membros de diversas tradições religiosas, se encontrarem

no mesmo espaço físico da sala de aula, nessa concepção de ER não parece previsto um intercâmbio ou uma aprendizagem inter-religiosa, mas apenas a transmissão dos dados científicos, didaticamente adaptados pelo docente formado em Ciências da Religião.

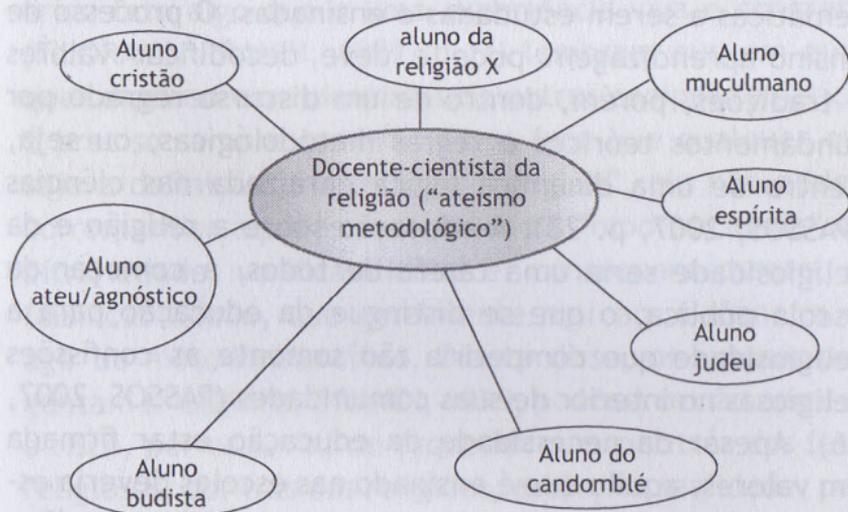


Figura 1 — O modelo de ER baseado nas Ciências da Religião

Na tentativa de justificar este modelo, Passos justapõe as Ciências da Religião à Teologia, negando à última o status de ciência. Ele afirma que, até hoje, as escolas não tiveram condições de implantar um ER cientificamente embasado porque quase sempre se veem obrigadas a importar seus conteúdos de tradições confessionais (PASSOS 2007, p. 38). Com isso, segundo ele, dar-se-ia uma resposta ao que foi constatado como carência histórica de uma base epistemológica para o ER. Pois esse permaneceria, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e terminaria por reproduzi-las nos currículos escolares (PASSOS 2007, p. 28). Dessa maneira, o estudo da religião é visto ainda como uma questão das confissões religiosas, que deve ficar restrita a esse campo de ação, ou então, ser levado para dentro das escolas por agentes eclesialmente autorizados (PASSOS, 2007, p. 35). Com a mudança no Brasil, o ER tornar-se-ia o ensino da religião sem

pressupor uma determinada fé ou certo credo, mas com o pressuposto apenas pedagógico.

Assim o ER seria assumido como estudo da religião como um valor tão fundamental para a educação do cidadão quanto os outros conteúdos que se apresentam como temáticas a serem estudadas e ensinadas. O processo de ensino-aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, porém, dentro de um discurso regado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, ou seja, dentro de uma dinâmica lógica enraizada nas ciências (PASSOS, 2007, p. 28). A educação sobre a religião e da religiosidade seria uma tarefa de todos, a começar da escola pública, o que se distingue da educação para a religiosidade que competiria tão somente às confissões religiosas no interior de suas comunidades (PASSOS, 2007, 46). Apesar da necessidade da educação estar firmada em valores, aquilo que é ensinado nas escolas deveria estar substancialmente embasado numa tradição científica (PASSOS, 2007, p. 37).

Em consideração crítica da argumentação de Passos nesse aspecto, observa-se aqui que a colocação do modelo “científico” do ER como único viável sob aspecto da cientificidade e neutralidade está equivocado, pois se trata de contrariar falsas alternativas em âmbito lógico e epistemológico. Perguntamos, ao contrário: quando se aprende melhor sobre a religião e a religiosidade se não justamente através do ensino para a religiosidade, que é a única forma de ER que, a nosso ver, garante realmente uma aproximação ao fenômeno religioso a partir de dentro da própria experiência religiosa, e não apenas uma transmissão asséptica de dados científicos sobre as religiões, o que, aliás, já não causa mais muito interesse.

Além desse, podemos encontrar ainda outros pontos problemáticos nessa argumentação. O principal problema reside na questão de suposta neutralidade religiosa do cientista da religião que, em nossa opinião, não passa de uma abstração mental, impossível de ser mantida na vida real. O suposto “ateísmo metodológico” tampouco é

possível de ser mantido quanto suposta neutralidade do ato educativo enquanto tal. Contra um estudo puramente cientificista da religião levanta-se o questionamento de se um estudo exclusivamente positivista do dado religioso não comprometeria sua riqueza humana reduzindo a um árido fato algo que é uma experiência viva e concreta. (FILORAMI, PRANDI, 1999, p. 7) lembram que em qualquer discurso com cientistas de outros campos temáticos é preciso sempre lembrar desse fato que qualquer que seja a definição proposta de “religião”, ela não poderá corresponder àqueles caracteres de “hipoteticidade” arbitrariedade, verificabilidade e, conseqüentemente, de falsificabilidade, que geralmente marcam a maneira de agir do método científico. Diante disso, os autores perguntam (FILORAMI, PRANDI, 1999, p. 16ss) se não corre-se o risco, por essa via, de esquecer que, por trás dos fatos religiosos, por trás das religiões, estão, na realidade, pessoas concretas com sua fé e sua humanidade cuja integridade é preciso captar a fim de escapar das armadilhas de uma anatomia asséptica, morta e talvez mortal.

Rejeitando, pois, este modelo de ER, defendemos a proposta de um ER inter-religioso ou interteológico, que aborda as tradições religiosas a partir de um ponto de vista religioso, mas que evita um ensino monoconfessional ou monorreligioso. Este modelo de ER tem seus docentes formados em cursos de caráter interreligioso. Sendo da área do ensino em geral, especialmente na escola pública, tais cursos devem realizar-se através de cursos de licenciatura.

Na figura 2, o modelo interteológico do ER manifesta como mais contagioso em relação ao modelo “científico-fenomenológico” do ER. Há uma possibilidade concreta de um maior intercâmbio religioso entre os alunos e docentes de diversas tradições religiosas. Seria uma verdadeira forma de aprendizagem inter-religiosa, seguindo a metáfora de uma rede de conhecimento e não apenas um ensino “científico” sobre dados observados das religiões, como prevê o modelo “científico” do ER.

De fato, essa proposta de um ER interteológico, se situa epistemologicamente numa posição equidistante entre o modelo catequético/teológico e o modelo “científico-religioso” de ER.

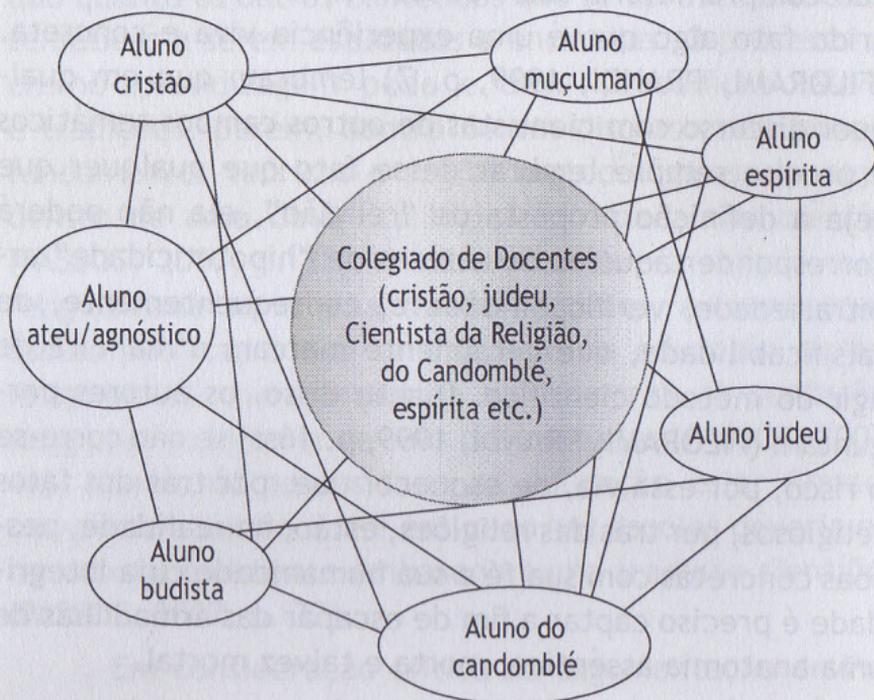


Figura 2 – O modelo interteológico do ER

A Avaliação Curricular dos Cursos de Formação dos Docentes de ER

Diante das reflexões sobre a identidade do ER é possível e necessário refletir sobre a avaliação curricular dos cursos que formam os docentes de ER. Depois de uma abordagem mais geral que relaciona a questão da avaliação curricular com a identidade epistemológica do ER, podemos analisar brevemente o currículo de um curso concreto: o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, com habilitação para o ER, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

Em geral, é possível dizer, também com relação do caso da formação dos docentes de ER, que o currículo re-

apresenta o esforço de sistematizar o processo educativo escolar, envolvendo ao mesmo tempo intenções e vivências concretas, conduzindo interesses a serviço de todos os educandos. Constitui-se, portanto, potencialmente em um espaço ao qual se atribuem significados e se constroem identidades ao longo do processo de aprendizagem. Uma vez estabelecido, de um modo ou de outro, a escola dialoga constantemente com a sociedade através de seu currículo. O currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares explicitando suas intenções e proporcionando um referencial apropriado aos docentes e discentes, os quais são diretamente envolvidos na sua execução.

Mas existe também o perigo, como afirma Costa (2005, p. 156), que na grande maioria, o currículo desenvolvido no âmbito escolar, como também na faculdade, com raras exceções, reflete a visão de um único grupo cultural, visando homogeneizar a educação do ser humano, constituindo-se assim em limitações e mutilações para os educandos. A assimilação é referente a uma cultura preponderante que coloca em risco a identidade de grupos menores. Isso fica patente também no caso do ER, como veremos, quando existe o perigo da dominação de uma única religião ou confissão no processo da construção do projeto de curso de formação dos docentes.

O currículo não é apenas um mero conceito, mas uma construção histórica e cultural, envolvendo pessoas, grupos e sociedades na sua construção como numa seleção histórico-social. O caráter político da construção do currículo no ER fica claro, quando observamos a seguinte citação do Conselho Nacional de Educação:

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos [...] (CURY, 2004, p.186.)

Trata-se aqui da recusa de se manifestar sobre diretrizes curriculares para cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Essa recusa impossibilita o encaminhamento de pedidos de autorização de tais licenciaturas ao MEC.

A não manifestação do poder público, neste caso, quando poderia e deveria se manifestar, não pode ser interpretada como defesa da laicidade da escola pública, pelo contrário, a defesa da laicidade da escola pública não significa neutralidade: a opção a favor do ER interconfessional e inter-religioso é uma opção humanista, e portanto, também uma opção política.

Podemos acrescentar as observações de um grupo de professores da Universidade Metodista de Piracicaba e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006, p. 117), quando diz que essa tarefa de construir suas autorreferências teórico-cognitivas, desde os fundamentos até seu lócus no conjunto dos saberes constituídos e estabelecidos, apresenta-se, ainda, como um desafio a ser enfrentado, tanto no campo estatutário teórico, quanto no campo estatutário das legislações de ensino. Estamos, portanto, ainda num processo de construção e de organização de referenciais, buscando sistematizar uma prática científico-acadêmica já consolidada.

Análise de uma Proposta Curricular Concreta: o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, com Habilitação para o ER, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A seguir vamos fazer uma pequena análise de alguns aspectos da estrutura curricular do curso de licenciatura em Ciências da Religião, sob responsabilidade da UVA em parceria com diversas denominações cristãs. Trata-se até o momento, do único curso de graduação para a formação de docentes de ER, reconhecido no Ceará.

A análise é realizada mediante um estudo do parecer Nº 060/ 2005, do Conselho de Educação do Ceará/ Câmara da Educação Superior e Profissional, aprovado em 16 de fevereiro de 2005. Este parecer renova o curso de licenciatura da UVA para os alunos matriculados até junho de 2004 e oferece em seu anexo a estrutura curricular com as ementas, proposta pela UVA no pedido de renovação de reconhecimento.

Vamos confrontar a proposta contida neste documento com as reflexões apresentadas neste artigo acima. O primeiro critério está relacionado à hipótese de que no contexto da sociedade pós-moderna seja necessária e urgente a elaboração de um modelo curricular substancialmente novo e diferente para a formação dos docentes de ER.

Tal emergência tem sua razão na precisão (1) de uma identidade epistemológica clara e bem delimitada do novo ER e (2) de sua adaptação aos desafios de uma sociedade pós-moderna, secular, pluralista, multicultural e multirreligiosa na qual o ER mergulha inevitavelmente, mas na qual há de inserir-se conscientemente se quer dar respostas significativas às questões existenciais que os alunos levam para sala de aula.

Por isso, tendo em vista o perfil epistemológico do novo ER e o modelo curricular a ser elaborado, ele deveria ter como características principais a **interreligiosidade** e a **interdisciplinaridade**.

Subjacentes a essa hipótese encontram-se os seguintes questionamentos que, enquanto tais, representarão os critérios básicos da nossa avaliação:

1. O curso avaliado explicita questões relacionadas a uma sociedade pós-moderna com suas características de secularidade, pluralismo cultural e pluralismo religioso?
2. O curso avaliado promove a formação inter-religiosa e interdisciplinar dos docentes de ER?

Chama-se atenção ao fato de que os idealizadores do curso analisado não pretendiam formular expressamente um curso que fosse uma resposta aos desafios da sociedade pós-moderna. Mesmo assim pensa-se ser oportuno descobrir o quanto os cursos precisariam ser modificados para poderem ser considerados à altura dos desafios de um contexto sociocultural e pós-moderno.

Quanto ao primeiro ponto, concordamos inicialmente com a conclusão dos relatores, de que a estrutura atual da proposta corresponde melhor a um espírito ecumênico em seus conteúdos, nomenclatura e perspectivas (p. 9) em comparação ao projeto de curso original enviado por ocasião do pedido de reconhecimento do curso.

Mesmo assim, analisando a estrutura curricular e as ementas da proposta, não podemos deixar de apontar alguns elementos que indicam um peso ainda excessivo de disciplinas teológicas das confissões cristãs e uma ausência acentuada de conteúdos de outras tradições religiosas. Isso podemos constatar no caso das seguintes disciplinas, mais esperadas num curso de teologia de que de Ciências da Religião:

- Textos Sagrados I a V.: os livros sagrados do cristianismo.
- Teologia Fundamental
- Doutrina Cristã I a V
- As virtudes teológicas
- Teologia moral
- História do Cristianismo

A natureza comparativa e descritiva das Ciências da Religião pouco aparece nas outras disciplinas da proposta.

Quanto à segunda questão analisada, sobre se curso potencializa a formação multicultural e multirreferencial dos futuros docentes de ER, podemos destacar as seguintes disciplinas, que, pelas ementas, deixam transparecer uma maior preocupação com relação a uma formação pluralista e dialogal dos docentes de ER:

- História das religiões
- Tópicos especiais de Doutrina Comparada das Religiões
- Diálogo Inter-religioso.
- Religiosidade Popular

Mesmo representando um avanço em comparação à proposta do curso na época do reconhecimento, estamos da opinião que essas poucas disciplinas, sozinhas, ainda não são suficientes para potencializar uma formação realmente multicultural e multirreferencial. Seria necessário para isso a implementação de mais e outras disciplinas, inclusive das ciências auxiliares. Chama-nos sobretudo a atenção a total ausência de uma disciplina tão importante para a formação de docentes que trabalharão a diversidade religiosa e cultural, como é a Antropologia Cultural.

Considerações Finais

Podemos identificar algumas conclusões da nossa reflexão, que gostaríamos de apresentar em forma de teses:

- A identidade epistemológica do ER ainda não chegou a um consenso entre os pesquisadores, e precisa continuar, portanto, na pauta das reflexões futuras.
- Parece oportuno também avançar na reflexão sobre as habilidades e competências desejadas para os egressos dos cursos de formação dos docentes de ER; sobretudo as competências relacionadas ao caráter multicultural, da diversidade e da multirreferencialidade necessitam de mais esforços de pesquisa.
- Há uma necessidade de realizar uma avaliação curricular mais ampla e sistemática dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, com habilitação para o ER, para potencializar os aspectos

da identidade epistemológica, da diversidade cultural e da multireferencialidade na formação dos futuros docentes de ER.

- Igualmente urgente é a discussão sobre a situação legal desses cursos, que se encontram, especialmente no Ceará, numa espécie de limbo jurídico, aguardando definições mais claras sobre a sua situação legal em geral e o seu reconhecimento, em especial.

Referências

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. **Parecer Nº 060/ 2005.**

COSTA, Carlos Odilon da; SOUZA, Eronildes Schultz; DANELICZEN, Francisca Helena Cunha. Desenvolvimento da dimensão religiosa do ser humano e currículo: novos olhares e perspectivas. In: JUNQUERIA, Sérgio Rogério Azevedo, BLANCK DE OLIVEIRA, Lílian (Orgs.). **O ER: memória e perspectivas**, Curitiba: Champagnat, 2005, p. 151- 162.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (Orgs.). **Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004, 97-107.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ER na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, 2004, p. 183 – 191.

FILORAMI, Giovanni; PRANDI, Carlo: **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulus, 1999. (1ª edição italiana de 1987).

MCDONALD, Brendan Coleman. Avaliação do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental no Ceará. In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, Brendan Coleman (Orgs.). **Avaliação educacional: navegar é preciso**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 41-58.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: Construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA; PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **O ER como área de conhecimento: contribuições à discussão no Conselho Nacional de Educação 2001**. In: SENA, Luzia (Org.). **ER e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006., p. 111 – 136.

E O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA, COMO VAI?

Jorge Carvalho Brandão

Elizabeth Matos Rocha

Hermínio Borges Neto

Introdução

O livro didático, doravante LD, se constitui fonte de acesso ao saber científico e institucionalizado pela escola e que pela sua ampla utilização, como fonte de informação que favorece o processo de ensino/aprendizagem, se mostra recurso didático consolidado justamente por resistir às várias mudanças de cunho teórico e tecnológico ocorridos na educação nas últimas décadas (PAIS, 2006).

Considerando que o LD é esse recurso pedagógico tão utilizado pelo professor na sua sala de aula, convém fazer ao menos duas perguntas dentre tantas outras igualmente importantes: Quais são as características de um bom LD? Como preparar o professor, em termos de sua formação, para identificar essas características e garantir, assim, a escolha de um bom LD para seus alunos durante o ano letivo, evitando ao máximo o atributo de descartável?

Este artigo se propõe desenvolver respostas pautadas em pesquisas sobre essa temática no sentido de construir um aporte teórico que torne consistente uma discussão sobre um LD em particular: o de Matemática.

As diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático disponibilizam um conjunto de informações que ajudam a compor um livro didático e que passam pela ilustração, abordagens conceituais, aspectos linguísticos e níveis de argumentação.

A ilustração do LD deve, preferencialmente, estar afinada com o conteúdo e em sintonia com os objetivos, evitando a “poluição” visual. Em um livro de Matemática, por exemplo, as ilustrações são essencialmente figurativas, que se tornam mais raras à medida que os conteúdos são abordados no ensino médio.

Os conceitos abordados devem ser corretos em todos os seus aspectos, expostos de forma clara, evitando definições dúbias, nebulosas ou contraditórias, que caracterizam os aspectos linguísticos e respeitando, ainda, a objetividade prevista para o saber escolar. De acordo com Pais (2006, p. 52)

embora os conteúdos devam ser vistos de forma orgânica, nem sempre a apresentação linear é suficiente para garantir essa integridade, e daí retornamos à condição de analisá-lo em estreita sintonia com os desafios mais amplos da formação do professor.

Com relação às argumentações espera-se que o autor de um LD seja capaz de estabelecer diálogos com o leitor entre o saber científico e o escolar, de forma a tornar o ato de estudar munido de significado, já que “o livro didático contribui para o processo de ensino-aprendizagem, sendo mais um interlocutor que passa a dialogar com o professor e com o aluno.” (MEC, 2007).

Com base nesses parâmetros, percebemos que se torna tarefa complexa a escolha do LD pelo professor, justamente por se tornar muito difícil reunir em um só livro essas características, mas estamos convencidos de que se tornar sabedor que elas existem já representa para o professor requisito fundamental para acertar na escolha do seu LD.

Objetivos

Geral:

- Analisar a percepção sobre o livro didático de matemática por parte de professores, tanto graduados em Matemática, quanto em Pedagogia.

Específicos:

- Realizar um breve levantamento sobre a formação de professores de matemática;

- Apresentar questionário o qual vislumbre uso e percepções de livro didático;
- Fornecer juízo de valor em virtude das respostas do questionário.

Avaliação Curricular

O livro está diretamente relacionado com o currículo (LEWY, 1979), por isso é imprescindível perguntar se um currículo está ou não satisfazendo as necessidades de uma determinada comunidade?

▪ O currículo

Antes de abordarmos a avaliação curricular, convém lembrar o que se entende por currículo neste início do século XXI. Silva (2000) ao apresentar um resumo das discussões sobre as teorias do currículo decorridas no século passado, utiliza-se da classificação das teorias em tradicionais, críticas e pós-críticas, centrando-se, na maior parte da obra, na análise das teorias pós-críticas. A obra se caracteriza pelas preocupações das teorias críticas e pós-críticas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Segundo o autor em questão, podemos ter o seguinte quadro 1:

Teorias...	Conceitos enfatizados...
Tradicionais	Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos.
Críticas	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência.
Pós-Críticas	Identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo.

Questionamentos feitos ao currículo não se limitam a perguntar “o quê?”, mas “por quê?”, segundo Silva (2000). O enfoque sobre o currículo vai além de uma seleção de conhecimento, envolve sim, uma operação de poder. Assim, o currículo é um documento de identidade. “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.” (SILVA, 2000, p.16).

O autor destaca também os primeiros trabalhos de Paulo Freire que, apesar de não ter desenvolvido uma teorização específica sobre o currículo, é classificado como fenomenológico e precursor de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. Além da análise da perspectiva freiriana, Silva (2000) coloca Saviani em oposição àquele autor, numa tentativa extremamente rápida de análise do pensamento de Saviani.

No quadro das teorias pós-críticas, o multiculturalismo é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior de países como Estados Unidos, Inglaterra e França, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Silva afirma haver uma continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica do currículo.

A tradição crítica inicial chamou a atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo apresenta outro foco de origem da desigualdade em matéria de educação e currículo, pautado nas questões de gênero, raça e sexualidade. Tais questões podem ser vistas também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países (Estados Unidos, França e Inglaterra), para a cultura nacional dominante.

Um exemplo é a teoria *queer* que, conforme Silva, pode ser colocada como exemplo de uma pedagogia que objetiva estimular o debate sério sobre a questão da sexualidade, a ser tratada no currículo como uma questão legítima de conhecimento e de identidade. Ainda segun-

do esta teoria, vale destacar a preocupação com o diferente, perguntando também o “Por que não isto?”

Avaliação Curricular

Lewy (1979) ressalta que desde os anos 1950 foram realizados vários projetos de desenvolvimento de currículo em larga escala, em vários países do mundo. “Os programas educacionais existentes foram criticados não apenas do ponto de vista de seu conteúdo, mas também com relação à forma de instrução.” (p. 3)

Currículo é usado com vários significados, conforme destaca o autor citando R. Ochs. Todavia, ressalta Lewy (1979, p. 06)., “quaisquer que sejam as abordagens que se dêem [...] os princípios de avaliação de currículo [...] permanecem válidos.”

Como materiais instrucionais, Lewy (1979) destaca: foco de um programa, veículo de instrução, organização do material, estratégias de ensino, organização do trabalho em classe e o papel do professor.

É nesta etapa que entra o livro didático. O autor enfatiza que “os problemas de que trata a avaliação vão variar de acordo com a etapa de desenvolvimento e utilização de programa” (p. 15). Seis são os itens da avaliação de currículo: (1) etapa de desenvolvimento do programa; (2) avaliação de componentes do programa; (3) critérios; (4) tipos de dados; (5) método de sistematizar dados e (6) papel.

Na *etapa de desenvolvimento do programa* estão contidos os objetivos gerais, com efeito, “um programa educacional não opera no vácuo.” (p. 17) Tais objetivos são afetados pela sociedade, no tocante aos valores.

Ainda nesta etapa, ocorre o planejamento, em que as decisões serão tomadas tendo em vista os objetivos. Destacam-se os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas, bem como o meio de comunicação empregado.

Testagem preliminar e em campo, implementação e controle de qualidade também fazem parte da etapa de desenvolvimento de programa. Lewy menciona que esta etapa pode chegar até 5 anos.

O segundo item é *avaliação de componentes do programa* cuja

preocupação básica da avaliação é o sucesso do programa inteiro, incluindo todas as suas partes [...], entretanto, a avaliação pode tratar de componentes específicos (LEWY, 1979, p. 25)

O terceiro item são os *critérios* que são “cada item, evento ou característica específica que fornece base para julgamento.” (LEWY, 1979, p. 25) Os produtos do programa e os processos são os critérios mais utilizados, destaca Lewy.

O quarto item são os *tipos de dados*. Tais dados podem ser julgamentos, observações e produtos dos alunos. Lewy sugere um controle qualitativo de todos os dados.

O quinto item é *o método de sistematizar dados*. Qualitativa ou quantitativa são as formas de análise de dados.

O último são os *papéis da avaliação do currículo* que englobam a seleção de componentes de um programa, modificação dos elementos de um programa bem como a qualificação de um programa.

A avaliação de um programa particular não é realizada através de um único estudo. Nas várias etapas do desenvolvimento do programa, meios opcionais de ação podem aparecer ou dúvidas podem surgir (p. 33). Desta forma, há requisitos mínimos da avaliação curricular.

Lewy destaca que não se deve “superavaliar um programa.” (p. 34) A avaliação curricular procura averiguar, em diferentes níveis, a eficácia dos objetivos que foram definidos para o currículo. A avaliação curricular deveria constituir um trabalho prévio a qualquer reforma curricular.

Livro Didático de Matemática

O livro didático contribui para o processo de ensino-aprendizagem como mais um interlocutor que passa a dialogar com o professor e com o aluno. Nesse diálogo, tal texto é portador de uma perspectiva sobre o saber a ser estudado e sobre o modo de se conseguir aprendê-lo mais eficazmente — que devem ser explicitados no manual do professor (PEREIRA e TORMENTA, 2000).

As funções mais importantes do livro didático na relação com o aluno, segundo MEC (2007), são:

- Favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes;
- Propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia;
- Consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos;
- Auxiliar na autoavaliação da aprendizagem;

No que diz respeito ao professor, o livro didático desempenha, entre outras, ainda segundo MEC (2007), as importantes funções de:

- Auxiliar no planejamento e na gestão das aulas, seja pela explanação de conteúdos curriculares, seja pelas atividades, exercícios e trabalhos propostos;
- Favorecer a aquisição dos conhecimentos, assumindo o papel de texto de referência;
- Favorecer a formação didático-pedagógica;
- Auxiliar na avaliação da aprendizagem do aluno.

Por sua vez,

É preciso observar, no entanto, que as possíveis funções que um livro didático pode exercer não

se tornam realidade, caso não se leve em conta o contexto em que ele é utilizado [...] O livro didático é recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Não pode, portanto, ocupar papel dominante nesse processo. [...] Não é demais insistir que, apesar de toda a sua importância, o livro didático não deve ser o único suporte do trabalho pedagógico do professor. (MEC, 2007, p. 12).

Assim sendo, é desejável buscar complementá-lo, seja para ampliar suas informações e as atividades nele propostas ou contornar suas deficiências, seja para adequá-lo ao grupo de alunos que o utilizam. Mais amplamente, é preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo. Essas são tarefas em que o professor é insubstituível, entre tantas outras.

De acordo com o MEC (2007), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um aspecto a considerar nos critérios de escolha para livros didáticos prende-se à dificuldade que muitas vezes ocorre para se decidir, ao se examinar um livro, em que campo se pode incluir um determinado texto expositivo ou uma dada atividade proposta. Por quê?

Porque os estudos em Educação Matemática mostram que um conceito nunca é isolado, mas se integra a um conjunto de outros conceitos por meio de um feixe de relações. A adesão de muitos autores a essa ideia faz com que, em muitos pontos de suas obras, acertadamente, ocorra a articulação entre mais de um campo matemático. Em particular, observa-se que, quanto mais integrados forem os campos em uma determinada coleção, tanto mais difícil fica dizer a que campo pertence alguma de suas partes. (MEC, 2007, p. 29).

Além dessas escolhas, é preciso estabelecer um perfil desejável para a seleção e distribuição de conteúdos nas coleções. Tem sido defendida pelo MEC a concepção de que os alunos constroem um dado conceito no decor-

rer de um longo período de aprendizagem. Essa ideia leva a se preconizar um tipo de ensino em que os mesmos conteúdos são revisitados, de forma progressivamente ampliada e aprofundada, durante todo o percurso escolar.

Por sua vez, tal modelo de ensino influencia a elaboração de obras didáticas em que os conteúdos estão distribuídos em cada livro e ao longo da coleção, em unidades ou capítulos dedicados, alternadamente, a assuntos de cada um dos blocos mencionados acima, e nos quais os conceitos e procedimentos são abordados, retomados e ampliados. (MEC, 2007, p. 29).

Desta feita, os conteúdos dos livros didáticos de Matemática são uma recomendação nacional, a qual possui a participação de uma Comissão de pareceristas e cuja instituição responsável pela avaliação para os livros (de Matemática) de 2008 é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A escolha da UFPE deve-se ao fato de a atual mesa diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) estar situada nesta Universidade e nela estão incluídos professores de matemática. Este breve relato sobre o livro didático de matemática serve para dar um pequeno horizonte da nossa pesquisa.

Formação de Professores de Matemática e Uso de Livros Didáticos: Instrumentos na Avaliação do Currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFC

O professor como sujeito do seu conhecimento

A aquisição da autonomia do professor para entender os conceitos básicos da educação relativos ao ensino, aprendizagem, conhecimento científico e escolar remete à necessidade de rediscutir a formação para a docência, nas licenciaturas, pautada no currículo e na prática pedagógica. Para isso é preciso entender, primeiro, a figura

do professor, enquanto sujeito e o que dele se espera, em termos de conhecimento escolar.

Para implementar um pensamento consistente relativo ao professor como sujeito do seu conhecimento é necessário saber que o termo “sujeito”, além de ser complexo, traz consigo a ideia de *ser* ativo, capaz de extrair das próprias ações situações inovadoras que consigam fazer transformações contínuas na sua capacidade, sem, necessariamente, fazê-lo perder sua essência (BECKER, 2003, p.27).

Logo, o professor é o sujeito social que constrói suas ideias e conhecimentos nas relações entre os homens e destes com o mundo físico. Para Piaget (1977, p. 87) *in* Becker (2003, p. 29) “o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto” que tende a se tornar mais relevante quando transcende a fase da cópia para a inventividade.

Tomando a escola como o espaço físico no qual se situa o professor, enquanto profissional que se desenvolve no coletivo social, que tem seu trabalho vinculado a quadro institucional e que à medida que ajuda a compor um cenário organizacional, tem aí os feitos e efeitos de suas ações normalmente entendidas pela sociedade como aquele que ensina aos alunos seu conhecimento, pergunta-se: Que aspectos sustentam o conhecimento do professor no âmbito escolar?

Um desses aspectos passa forçosamente pelo modo como o professor seleciona, organiza e avalia seu planejamento curricular. Um outro se relaciona à condução e gerenciamento da classe para a abordagem do conteúdo que ensina e sobre o qual deve ter conhecimentos sólidos (ELBAZ, 1983). Sem esquecer, ainda, que para que o professor tenha um mínimo de sucesso na sua empreitada de ensino é preciso que conheça os estilos de aprendizagem e dificuldades dos seus alunos.

Com o intuito de melhor desempenhar seu papel, o professor precisa saber como fazer a combinação do conhecimento formal e prático. Para isso é fundamental que

se aproprie de conhecimentos sobre os recursos didáticos variados que possibilitem compor o cenário adequado à percepção dos alunos no campo de suas aprendizagens.

Esse fato remete imediatamente à reflexão de como esse professor adquire os conhecimentos básicos no âmbito da sua licenciatura. É possível formar um professor melhor preparado para o enfrentamento das diversidades do ambiente escolar? Ou será que todo esse conhecimento é adquirido somente na prática da sala de aula, após alguns anos, em que vários alunos já serviram de “cobaia” e tiveram sua aprendizagem comprometida pelo pouco conhecimento do professor?

Os professores e os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas

Pesquisas sobre os cursos de licenciatura apontam para a enorme distância e desarticulação entre os conhecimentos específicos e práticas pedagógicas. Talvez por erros recorrentes como, por exemplo, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado serem ofertadas sempre no final do curso, contribuindo para pouca reflexão sobre a prática do futuro professor (BICUDO, 1999).

O que ele vivencia, enquanto aluno da graduação, é a concepção de que o aluno é agente passivo no processo de aprendizagem. Essa realidade é reforçada por processos avaliativos equivocados que se limitam a aspectos quantitativos quando julgam existir correspondência fidedigna ao que o aluno responde nas provas e o conhecimento que, de fato, possui.

Parece haver dificuldade nos cursos de licenciatura na aceitação do fato de que seu aluno será o futuro professor que deve ser encarado como um ser que reflete, infere, cria e que a escola, na qual irá trabalhar exigirá desse profissional que não se comporte como simples reprodutor e repetidor de conhecimentos.

Desse modo parece natural não haver discussão dos aspectos relativos a prática do professor. No curso de Licenciatura em Matemática essa realidade não é diferente. Um dos conhecimentos implícitos à bagagem cultural do professor está na concepção do livro didático.

Pesquisas indicam que, em relação ao livro didático, o professor tende a se comportar de duas maneiras distintas: ora o professor é sujeito do conhecimento e o livro é o objeto do seu conhecimento, ou então o professor percebe o livro didático como um guia que determina a prática pedagógica e onde o professor perde o papel de sujeito (STOPASSOLI, 1999).

O licenciando de Matemática e o conhecimento do livro didático

Quais são os conhecimentos que professores de matemática oriundos da Licenciatura em Matemática têm sobre avaliação curricular e uso do livro didático em salas de aula?

Sabe-se que os livros didáticos têm desempenhado papel de destaque na estruturação dos modernos sistemas escolares (PEREIRA & TORMENTA, 2000). As críticas relativas ao livro didático, contudo, são muitas e remetem geralmente a qualidade, conteúdo e conceitos que estabelecem verdades indiscutíveis.

Essas críticas se aplicam também ao livro didático de matemática que, para ser compreendido pelos alunos, precisa ter linguagem clara, objetiva e correta nas suas definições. Somente assim poderá desempenhar bem o papel de recurso didático eficiente, desde que o professor incentive seus alunos a entenderem que o livro de matemática foi feito, também para ser lido e não se limitar a resolução de exercícios (PEREIRA & TORMENTA, 2000). Nesse caso, o livro didático de matemática é o veículo de experimentação do conhecimento pelo aluno (MEC, 2007).

Tanto essa visão mais geral, como outra mais específica, que incorpora no planejamento da aula, o uso do livro didático voltado para o ensino e aprendizagem, devem ser internalizadas pela universidade como sendo seu papel para a formação adequada do licenciando em Matemática ou em Pedagogia.

Pressupostos Metodológicos

Durante os meses de abril e maio de 2007 foi realizado um curso de capacitação na EEF Instituto dos Cegos de Fortaleza na área de Matemática Adaptada. O objetivo era apresentar métodos e técnicas úteis para pessoas com deficiência visual ou não.

O público-alvo eram professores de escolas públicas ou particulares. Também podiam participar estudantes de graduação em Matemática ou em Pedagogia bem como responsáveis pelas pessoas com necessidades educativas especiais.

Vinte e três pessoas fizeram a capacitação, sendo treze graduados e dez graduandos (entre quinto e oitavo semestres). Dentre os graduados, dez estavam lecionando, sendo cinco professores de Matemática dos Ensinos Fundamental II (da 6^a a 9^a) e Médio e cinco professores Polivalentes do Ensino Fundamental I (da 1^a a 5^a). No tocante aos graduandos, seis eram de Matemática e quatro de Pedagogia.

Dentre as atividades propostas no curso de capacitação, uma consistia em comparar dois livros didáticos de mesma série, na área de Matemática, podendo ser de mesma editora. Para nossa surpresa, já que não havíamos dado dicas do que comparar, alguns comparavam figuras, outros tamanho de letras.

Todavia, a “essência” dos livros didáticos (de Matemática), isto é, clareza na forma de apresentar conteúdos, maneira de explorar situações-problemas do cotidiano dos discentes, figura ou desenhos compatíveis

com a teoria apresentada, entre outras, apenas seis dos treze graduados e três dos dez graduandos fizeram alguma dessas referências.

Desta feita começamos a indagar sobre quais critérios eram utilizados por docentes para a escolha de livros didáticos (de Matemática). Não obstante, no tocante à graduação em Matemática, bem como em Pedagogia, nos inquietou a posição dos futuros professores de relatarem a inexistência de atividades nas disciplinas relativas aos fundamentos e métodos do ensino de Matemática que abordassem o uso de material didático.

Desenho do Estudo

O estudo consistiu no acompanhamento de treze professores que realizaram curso de capacitação em Matemática Adaptada. Eram observadas suas atividades em atividades presenciais do curso bem como respostas de questionários.

Característica do Estudo

O estudo proposto foi realizado a partir de pesquisa exploratória, por meio de observações e entrevistas com os docentes. As entrevistas seguiram o estilo focalizado, conforme Gil (1994), na qual o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto desejado, retornando ao tema principal sempre que este for desviado.

No caso, o tema foi a justificativa pela escolha de determinado livro didático, os critérios utilizados e a forma de manuseio.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro, em curso de capacitação na EEF Instituto dos Ce-

gos, onde foram apresentadas aos professores de alunos incluídos em escolas públicas ou privadas, bem como discentes dos cursos de Matemática e de Pedagogia, de UFC e da UECE, métodos e técnicas úteis para ambos os alunos (tanto com deficiência visual quanto videntes).

No segundo momento foram observadas as respostas do questionário, que se encontra no corpo do texto, sobre uso do livro didático.

Sujeitos da Pesquisa

Treze graduados, sendo que dez estavam lecionando, cinco professores de Matemática dos Ensinos Fundamental II (da 6^a a 9^a) e Médio e cinco professores Polivalentes do Ensino Fundamental I (da 1^a à 5^a).

▪ Instrumentos da pesquisa:

Questionário, debates sobre uso de livro didático.

▪ Procedimentos:

Em um primeiro momento, os participantes do curso foram solicitados a comparar dois livros didáticos de mesma série, na área de Matemática, podendo ser de mesma editora.

Não foi feita nenhuma referência em relação ao que deveria ser comparado. Quais critérios eram utilizados por docentes para a escolha de livros didáticos (de Matemática)?

Com base em tal questionamento, foi confeccionado o questionário abaixo:

Questionário:

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino () Outros
- 2). Idade: () menos de 25 () entre¹ 25 e 30
 () entre 30 e 35 () entre 35 e 40 () entre 40 e 45
 () mais de 45
- 3) Formação:.....
 Instituição:
 Ano de Formação:.....
- 4) Quantos anos de docência?
- 5) Instituição/Escola: () Pública () Particular () Outra
- 6). Tem outra atividade fora o magistério?
 () Sim () Não
- 7) Qual seu tempo diário destinado à docência (caso trabalhe dias sim, dias não, faça uma média)?
 () menos de 2h () entre 2h e 4h () entre 4h e 6h
 () entre 6h e 8h () entre 8h e 10h () mais de 10h
- 8) Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () outros
- 9) Tem filhos?
 () Não () Sim – Quantos?
- 10) Renda familiar (em salários mínimos):
 () menos de 02 () entre 02 e 04
 () entre 04 e 06 () maior ou igual a 06
- 11) Por que você escolheu a docência?
- 12) Qual(is) disciplina(s) você leciona? Série.....
- 13) Que percepções você tem sobre livro didático?
- 14) Quais os critérios utilizados para a escolha do livro didático que você utiliza?

¹ Incluir primeiro valor e excluir segundo valor

Resultados e Discussões

Número de professores pesquisados: 13 – 06 (seis) formados em Matemática e 07 (sete) formados em Pedagogia. Dos seis professores de matemática, quatro são do sexo masculino e dois são do sexo feminino, enquanto que dos sete pedagogos, apenas um é do sexo masculino e os outros seis são do sexo feminino.

No tocante à faixa etária:

Tabela A – Relação Curso, Faixa Etária e Sexo

Faixa etária (I = idade em anos)	Curso	
	Pedagogia	Matemática
$I < 25$	X	01 – masculino
$25 \leq I < 30$	X	01 – masculino
$30 \leq I < 35$	01 – masculino e 01 – feminino.	01 – feminino
$35 \leq I < 40$	01 – feminino	02 – masculino
$40 \leq I < 45$	03 – feminino	X
$45 \leq I$	01 – feminino	01 – feminino

Fonte: Dados de pesquisa

Em relação ao tempo de docência, este variou entre dois e 24 anos. Vale ressaltar que um dos formados em Matemática e dois dos formados em Pedagogia não atuam no magistério como docentes (um é Engenheiro Civil e as Pedagogas são coordenadoras pedagógicas, há mais de cinco anos).

Desta feita, temos as seguintes séries temporais de magistério:

- 2, 2, 10, 15 e 24 – para os formados em Matemática e
- 14, 15, 21, 23 e 24 – para os formados em Pedagogia.

Em relação ao tempo médio diário destinado para docência, segue-se a tabela B:

Tabela B – Tempo Médio Diário para Docência

Tempo médio por dia (T)	Curso	
	Pedagogia	Matemática
$T < 2$	01	X
$2 \leq T < 4$	01	01
$4 \leq T < 6$	X	02
$6 \leq T < 8$	X	02
$8 \leq T < 10$	02	X
$10 \leq T$	01	X

Fonte: Dados de pesquisa

Não foi encontrada nenhuma relação entre:

- Renda X Média de horas trabalhadas por dia;
- Renda X Número de filhos;
- Renda X Anos de docência ou
- Anos de docência X Média diárias de horas trabalhadas.

Já no tocante à escolha da docência, dos sete pedagogos dois não responderam e cinco falaram em vocação (identidade); entre os seis matemáticos, um não respondeu, três indicaram vocação, um argumentou que é para ajudar a modificar a vida dos outros e um escreveu “coisas” de Deus.

No que diz respeito às disciplinas lecionadas, todos os pedagogos que lecionam o fazem como professores polivalentes. Aos matemáticos, dois lecionam nos Ensinos Fundamental II e Médio; dois ensinam Ciências e Matemática para a oitava série (nono ano) e um ministra aulas de Matemática e Física no Ensino Médio.

Sobre as percepções do livro didático, destacamos a tabela C:

Tabela C – Percepções do Livro Didático de Matemática

Formados em Pedagogia		Formados em Matemática	
Resposta	Quantidade	Resposta	Quantidade
<i>Não opinaram</i>	04	<i>Não opinaram</i>	02
<i>Não atendem necessidades dos discentes, são pouco criativos</i>	02	<i>Serve como um norte para as aulas</i>	02
<i>Importante recurso pedagógico</i>	01	<i>Limita-se ao tecnicismo matemático</i>	02

Fonte: Dados de pesquisa

Por fim, assim como solicitados para dissertarem sobre os critérios utilizados para escolha dos livros didáticos, temos a tabela D a qual caracteriza as respostas:

Tabela D – Critérios para Escolha do Livro Didático de Matemática

Resposta	Formados em Pedagogia	Formados em Matemática
<i>Não opinaram</i>	01	00
<i>Indicados pela escola</i>	02	04
<i>Relacionado com a realidade do discente, estimulando criatividade dos estudantes.</i>	04	02

Fonte: Dados de pesquisa

Vale ressaltar que um dos entrevistados, professor de escola particular, argumentou que a sua escola só trabalha, na área de Matemática, com um tipo de editora. Na ausência do livro indicado, pode ser uma outra opção, de uma segunda editora que é utilizada para livros de outras áreas.

Juízo de valor do questionário

Para realizar *juízo de valor* – que serve de validade sobre esta pesquisa foram consultados os professores X e Y, respectivamente, dos departamentos de Matemática da UFC e da UECE, ambos com larga experiência na disciplina Prática de Ensino em Matemática.

Conforme o professor X o “*questionário contribui muito pouco para uma conclusão sobre o cerne da questão do uso do livro didático, no cotidiano escolar (...) em virtude da baixa expressividade do universo*”. Todavia, ainda segundo o referido professor, “*foi importante saber as opiniões de dois grupos, com formações diferentes*”.

Segundo Y, são fatores intervenientes para escolha de livro didático:

- Fator econômico (às vezes transações obscuras);
- Conteúdo compatível com o programa da disciplina;
- Qualidade gráfica;
- Atualidade nos temas abordados.

Vale salientar que um dos entrevistados destaca X, “*teve a dignidade de expressar que o livro é escolhido diretamente pela coordenação da escola, cabendo ao professor o uso do mesmo*”.

Professor Y sugere que na disciplina de Prática de Ensino em Matemática seja destinado um determinado tempo para analisar tanto os livros didáticos quanto algumas apostilas, objetivando uma melhor consciência crítica dos futuros educadores.

Não obstante, complementa o mencionado docente, “*criação de Estudos Orientados ou Seminários, no Laboratório de Ensino em Matemática (atualmente sem professor), para abordar estas questões (sobre material didático)*”.

De acordo com o professor X, pode ser trabalhada em alguma das disciplinas de Prática de Ensino em Matemática a questão do uso de material didático, pois, de acordo com a nova estrutura curricular da Licenciatura em Matemática da UECE, a disciplina de Prática é ofertada do terceiro ao oitavo semestre.

Para o citado professor, *“o questionário poderia ter contemplado mais especificamente o universo de professores de escolas públicas e de escolas particulares”*, haja vista *“realidades distintas, usos diferenciados (do livro didático)”*. Ele faz esta observação citando um dos entrevistados o qual fez referência a uma editora que deve ser utilizada.

Ambos atestam que a pesquisa foi satisfatória, que seria interessante uma outra com maior número de participantes.

Conclusão e Recomendação

Esta pesquisa, apesar de um pequeno espaço amostral, serve de norte para outras que visem contemplar usos de materiais didáticos como componentes da avaliação do currículo de determinados cursos de licenciatura.

Percebe-se que o assunto abordado não havia sido contemplado de maneira clara nos cursos de licenciatura em Matemática tanto da UFC quanto da UECE. A partir deste trabalho, o qual está sendo percebido como uma lente sobre a visão da formação do professor de matemática nas ditas instituições, conforme os professores Jayro e Rui, pode ser revista a estrutura curricular dos referidos cursos.

Como recomendações, pode ser feita uma avaliação de juízo por parte de professores da Pedagogia. Como estes percebem o livro didático? Quem é o objeto de quem: é o professor (polivalente) que utiliza o livro como um recurso ou é o livro que norteia sua atividade? Tais questionamentos ficam em aberto...

Referências

- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre/Rs: Artmed, 2003.
- BICUDO, Maria A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1999.
- ELBAZ, F. **Teacher thinking. A study of practical knowledge**. Londres: Crom Helm, 1983. In: GUIMARÃES, M. F. **Modelos de conhecimento do professor e a prática lectiva**. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/sem/96Fatima.pdf>. Acesso em: 09/jun/2007.
- GIL, A. **A Metodologia do trabalho científico**. São Paulo/SP: Atlas, 1994.
- LEWY, Ariele. **Avaliação de currículo**. Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPUC, 1979.
- MEC, 2007: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldmat07.pdf> acessado em 22/06/2007.
- PAIS, L.C. **Ensinar e aprender matemática**. São Paulo/SP: Autêntica, 2006.
- PIAGET, J. [1977]. **Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PEREIRA, M. L. A. & TORMENTA, J. R. **Os manuais escolares: de instrumento de trabalho à instrumentalização do trabalho docente**. Porto: Porto Editora, 2000.
- SILVA, Tomaz T. **Teorias do currículo: uma introdução**. Porto: Porto Editora, 2000.
- STOPASSOLI, Márcia et al. **Reflexões matemáticas**. Blumenau: Editoria FURB, 1997.

OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO SOBRE AS REPERCUSSÕES DO NOVO ENEM NUMA ESCOLA PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE FORTALEZA

*Casemiro de Medeiros Campos
Meirecele Caliope Leitinho*

Introdução

Considerando a importância da investigação na área da avaliação curricular a proposta desta pesquisa buscou analisar as repercussões do Novo ENEM diante do trabalho pedagógico no ensino médio numa escola privada de Fortaleza – Ceará. Assim, esta investigação se pautou por compreender os desafios da organização pedagógica com a implantação do novo ENEM.

Iniciado o ano letivo de 2010 nas escolas de educação básica do estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará – UFC, vem a público informar a decisão de implantar o modelo do Novo ENEM como fase única para o processo seletivo em substituição do vestibular tradicional. Lembro que no ano de 2002 a UFC anunciou a utilização da nota do ENEM no processo seletivo para ingresso compondo parte da pontuação com o vestibular tradicional. O Ministério Público foi acionado e o Procurador Alessandro Sales deu entrada na justiça e conseguiu barrar por meio de uma liminar a decisão da UFC. A Universidade recorreu e com outra liminar conseguiu manter a sua decisão. Naquele ano houve uma situação de desgaste para a implantação do ENEM no processo seletivo da UFC com a indecisão por conta das liminares entre universidade e Ministério Público. Havia também uma pressão de segmentos das escolas de ensino médio em Fortaleza para adiar a referida implantação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Mas a decisão de usar o ENEM no processo seletivo foi amadurecida ao longo dos últimos anos. A decisão fi-

nal veio com o compromisso da UFC em seguir a agenda exigida pelo MEC a partir da sua vinculação ao REUNI. O REUNI é um programa implementado pelo Governo Federal que visa reestruturar as Instituições Públicas Federais. Essa reestruturação tem por objetivo qualificar o sistema de educação superior federal apoiando a melhoria da infraestrutura física, acadêmica e modernização da gestão diante da função social da universidade para o desenvolvimento do país. Com os recursos do REUNI as IES públicas federais tornam-se mais competitivas no cumprimento da sua missão, agora renovada com a questão da inclusão. A ideia central do REUNI é promover a qualidade na educação superior tendo a experiência das IES públicas federais como modelo do sistema de formação de recursos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão universitária. Porém, as universidades que aderiram a este programa têm que cumprir metas e prazos para receberem os recursos previstos no programa que envolve as universidades parceiras. Em troca, estas instituições devem cumprir requisitos mínimos, dentre estes, a adoção do ENEM, seja parcialmente, seja de forma integral em substituição ao vestibular tradicional.

Com a implantação do Novo ENEM na avaliação do processo seletivo de ingresso dos concluintes no término da educação básica na UFC, as escolas de ensino médio tiveram que redefinir a sua organização pedagógica. O modelo de avaliação exigido pelo vestibular tradicional foi abolido. Nesta perspectiva, é que reside o interesse deste trabalho investigativo em verificar as mudanças que a escola tem produzido em vista a se adaptar à nova realidade provocada por estas mudanças. Ou seja, que mudanças a escola promoveu para acompanhar as alterações do processo seletivo, preparando os alunos para a entrada na universidade? Como a escola está seguindo diante das novas exigências do processo seletivo com o Novo ENEM? Houve alterações no currículo? Mudou a carga horária? Modificaram as disciplinas? Os conteúdos de estudo são os mesmos? As aulas sofreram mudanças? Enfim,

quais são as mudanças? Diante dessas questões anteriormente levantadas, os objetivos desta pesquisa é identificar elementos que apontem a mudança e ou mesmo que indiquem o que convém fazer pedagogicamente.

Estas questões permitem analisar o ENEM como um sistema de verificação de resultados tendo por finalidade a classificação e a seleção de concluintes do ensino médio para ingresso na educação superior. Isso possibilita avaliar o desempenho da aprendizagem dos alunos. Neste caso o ENEM, como exame, tem por base a definição de matrizes de competência e habilidades que são determinadas à luz dos conteúdos que são constituintes dos programas de estudos na educação básica.

O processo de avaliação e dos seus resultados contribui para expor as fragilidades do sistema educacional. Outrossim, contribui para desvelar as limitações pedagógicas, didáticas e metodológicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem marcada pela pedagogia tradicional. Toda a reviravolta que a implantação do Novo ENEM tem provocado como modelo de avaliação colabora para o levantamento de questões sérias como o saber fazer pedagógico, como fazer o pedagógico com êxito e até para o que fazer pedagógico. É preciso estar atento às novas demandas no ensino médio solicitadas pelo ENEM enquanto processo seletivo. Os resultados de uma avaliação podem ajudar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. A avaliação dos resultados da aprendizagem pode ser de grande utilidade para que se compreendam os caminhos do trabalho que se realiza com os alunos de forma ampla no sistema de ensino ou, especificamente, na escola. Neste sentido, a avaliação deve pressupor uma análise do processo pedagógico no seu todo integrando os seus pressupostos enquanto elementos internos e externos. Mas é interessante destacar que a verificação fica focada apenas numa parte do processo de avaliação, restringindo-se, por vezes, ao desempenho e à aprendizagem dos alunos. Ou seja, os resultados do processo de avaliação devem servir para retroalimentar

o processo didático: ensino e a aprendizagem – considerando os sujeitos aluno e professor.

Breve Referência sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil

A reforma do ensino médio no Brasil tem o seu início em meados dos anos 1990. Mas se efetiva no âmbito da educação brasileira quando da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96. A reforma da educação traz no seu bojo a reforma do ensino médio cabendo à escola executá-la. O Novo Ensino Médio veio pronto com a nova lei. Na política da educação, o ensino médio está determinado que deva servir para a vida. Nesta perspectiva, a proposta do currículo está estruturada por competência e habilidade. A mudança trazida pela globalização à vida social mudou e o mundo do trabalho passou por severas transformações. Isso foi à justificativa alegada pelo governo. Esses elementos justificaram a exigência de mudanças rápidas no ensino médio, pois neste nível de ensino se formaria um novo trabalhador. A necessidade de adaptação é algo ainda hoje requerido para a formação do “novo” trabalhador: flexível, versátil e ágil. São demandas solicitadas pelo padrão das novas tecnologias consequência da vida econômica contemporânea, que são reguladas pelo modelo do estado mínimo, imposto pelo grande capital, exige dos sistemas escolares no final do século XX e início do Século XXI a formação de um trabalhador que tenha no seu desenvolvimento humano a preparação para se adaptar à realidade do mundo da produção. O determinismo do mercado associado às novas tecnologias constituiu os fundamentos da reforma do ensino médio. Os enfrentamentos na aprovação da LDB serviram para revelar o receituário neoliberal e as políticas educacionais no ensino médio, que foram implementadas com o objetivo de adaptar a escola às novas exigências do mundo do trabalho.

O Novo Ensino Médio foi articulado tomando os princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização. Estas categorias são pressupostos básicos para a construção da efetividade do sistema de educação. A ideia deste arcabouço conceitual é construir a fundamentação da autonomia. Mas é bom destacar que uma coisa é o princípio como exposição conceitual, outra é a realidade da escola.

A Nova LDB determinou os elementos básicos que orientam os conteúdos do Ensino Médio, os quais devem seguir:

- I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que predizem a produção moderna;
- II. Conhecimento de formas contemporâneas de linguagem;
- III. Domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, LDB, 1996).

É interessante destacar que a Nova LDB – Lei Nº 9394/96, no Artigo 26, traz os fundamentos do Novo Ensino Médio destacando a referência sobre o currículo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, LDB, 1996).

Em relação a este artigo 26, citado anteriormente, é importante lembrar que essa recomendação de uma base comum nacional para o ensino médio está prevista no Capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988. Mas, estabelecido o marco legal e com a definição das bases normativas para a educação no Brasil, passou-se à regulamentação do financiamento da educação com a edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Trata-se de uma lei contábil que instituiu os investimentos do estado priorizando o ensino fundamental e a escola pública. Os recursos públicos passaram a ser alocados somente na escola pública. O FUNDEF vigeu por dez anos. Após esse período, no ano de 2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que abrangeu toda a escola básica.

Com a configuração do marco legal, passou-se à definição das novas orientações curriculares. Assim, a partir do ano de 1997, foi definida a standardização dos conteúdos para o ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A partir do ano seguinte foram estabelecidas as orientações para os conteúdos de ensino médio e as matrizes de referência para o sistema de avaliação que se esboçava. A seguir, uma síntese dos documentos que sistematizaram a organização do currículo na escola básica:

- Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – 1998.
- PCN do Ensino Médio – 2000;
- Matriz de referência do SAEB – 2001;
- PCN do Ensino Médio – 2002;
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio – 2006;
- Matriz de referência do Novo Ensino Médio – 2009.

Por meio destes documentos se têm as orientações curriculares que permitiram fixar os conteúdos para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é instituído em 1998, como modelo de avaliação final do ensino médio. Tem como objetivos gerais:

- Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica;

- Aferir o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da cidadania (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Documento Básico 2000, 1999).

Segundo o Documento Básico 2000, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tem por referencial servir de guia aos alunos concluintes do ensino médio para o ingresso na vida acadêmica, guiando-os para o mundo do trabalho e possibilitando o exercício da cidadania. A proposta do ENEM busca avaliar o desempenho dos alunos considerando o ensino de competências e habilidades definidas no âmbito da matriz curricular do ensino médio. O ENEM foi concebido alicerçado nas exigências requeridas pela sociedade para a mudança da escola básica e a sua função, considerando a estrutura democrática, as novas tecnologias e as transformações sofridas no mundo produtivo em que o conhecimento se pauta como moeda de troca nas relações entre capital e trabalho. O risco da aplicação da categoria da competência nos sistemas escolares orientando a formação de seres humanos é colocar em destaque um tipo de concepção que privilegia a lógica de um sistema produtivista-consumista, que destaca o mercado em detrimento de outro entendimento da vida em que se busca realizar o humano por meio dos grandes valores como a justiça social, a paz, o respeito ao meio ambiente, a ecologia e a dignidade humana.

Sob esta perspectiva, temos o dilema da reforma do ensino médio: com a transformação do mundo a proposta de mudança no ensino médio no Brasil é tentar acompanhar estas mudanças que ora se realizam na produção do conhecimento e na formação do trabalhador mas também que rompa com o modelo tradicional do processo de organização da escola que se utiliza do modelo do vestibular tradicional para afirmar a escola da fragmentação do conteúdo, da descontextualização do ensino e da compartimentalização do conhecimento.

A sociedade contemporânea assentada na técnica em que um tipo de ciência se hegemonizou sob o signo da racionalidade técnico-instrumental pede outro tipo de escola mais aberta e plural, pois a escola do passado não consegue responder às demandas para a nova organização produtiva. Nas sociedades pós-modernas, assiste-se ao conflito do neoliberalismo: por um lado, como responder a crise do capitalismo atual, apontando saídas para os impasses do modelo de acumulação capitalista fordista, que pôs em xeque as políticas do estado do bem-estar social e as conquistas dos trabalhadores; e por outro lado, a sua incapacidade de construir um novo modelo mais aberto à diversidade, à ética que responda aos graves problemas da humanidade: a produção da pobreza, da miséria, da fome e do analfabetismo. A configuração da vida social na modernidade tem como paradigma a economia que leva mercantilização de tudo que é humano. O cenário em que se encontra a humanidade é dramático: exploração, conflitos e violência de toda sorte e ainda a destruição dos recursos ecológicos do planeta. Esse quadro tem se agravado nos últimos anos entre os países pobres do terceiro mundo.

Este conflito de interpretações que se colocam no momento atual é a expressão da própria realidade. A designação de Jurgen Habermas para a interpretação deste momento é o que difere as sociedades tradicionais das sociedades modernas, ou seja, é pelos mecanismos que definem a hegemonia de uma nova sociabilidade. O pensamento habermasiano entende por sociedades tradicionais aquelas que constituem o seu *ethos* a partir de uma estrutura simbólica, tendo como referência das interações entre os indivíduos as circunstâncias míticas e religiosas. Diferentemente das sociedades tradicionais, as sociedades modernas são caracterizadas por relações sistêmicas, em que imperam a determinação do poder e do dinheiro, ou melhor, a estrutura das sociedades modernas é movida pela dimensão do administrativo e do financeiro. Neste sentido, o poder e o dinheiro superam a dimensão mítico-religiosas. Aqui, sob a lógica do neoliberalismo temos a

autonomia sistêmica como lógica que move as relações e determina a sociabilidade. Sob esta lógica se estabelece a autonomia do indivíduo, na perspectiva de se viver intensamente o presente. A liberdade fica limitada as liberdades individuais, em detrimento ao bem-estar das coletividades humanas. A livre iniciativa é a expressão do valor básico que emerge da fundamentação neoliberal no capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA, 2010).

Diante do exposto, uma questão pode ser seriamente levantada: é possível outra sociabilidade que permita estabelecer a afirmação integral do humano. Somente se entende pensar uma nova sociabilidade à medida que se tem como exigência a dignidade e o respeito incondicional pela vida humana. A possibilidade da liberdade humana somente se efetiva pela conquista da emancipação que se realiza pela autonomia como busca radical da humanidade dos seres humanos. A autonomia deve ser o reflexo das relações que levam a conquista do ser humano como dialetização do reconhecimento da identidade do outro. Aqui podemos constatar a existência de uma pedagogia que se gesta no âmbito de fortalecer uma experiência que, para além do individual, é também, coletiva. Outra educação possível se gesta nas estruturas em que se pensa a viabilidade de uma ação coletiva para a construção de um mundo verdadeiramente humano na sua integralidade. Na sua essência esta formulação somente se realiza à medida que se afirma a autenticidade do ser humano. Isso requer repensar seriamente o tipo de sociabilidade que estabelecemos no mundo atual.

A escola também manifesta esta crise no seu interior. Os documentos que orientam o novo ensino médio expressam essas contradições. É necessário o rompimento com a velha escola, a escola do passado, mas a construção deste caminho possui muitas faces. Interessa aqui o estudo do Exame Nacional do Ensino Médio. Mas ao analisar, sob o âmbito do currículo, a essência da reforma do ensino médio está nas orientações curriculares. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNs, do Ensino

Médio, que não são obrigatoriamente adotados, definem os conteúdos da organização pedagógica da escola. Como parâmetros, são linhas pedagógicas genéricas que orientam os fundamentos dos conteúdos do ensino médio. Mas o que se vê na prática é outra coisa: com a definição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, os conteúdos definidos pelos PCNs são objeto de avaliação. Portanto, o que se tem de forma implícita é a realização da reforma do ensino médio sendo definida pelo currículo. Com a institucionalização do ENEM como processo seletivo para ingresso nas Instituições de Educação Superior, em substituição ao vestibular tradicional, na realidade as escolas estão sendo obrigadas a mudar.

Porém, é interessante ressaltar os pontos nucleares da reforma do ensino médio, definidos no Parecer Nº 15/98 e na Resolução Nº 03/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as quais, em síntese, são:

- a) A formação básica geral articulada à educação tecnológica e ao mundo do trabalho;
- b) A flexibilidade para o atendimento dos diferentes segmentos que buscam o acesso ao ensino médio;
- c) O Processo pedagógico fundamentado sob a ótica da interdisciplinaridade e contextualização para a construção da autonomia da escola;
- d) As Diretrizes Curriculares definem o ensino médio por competências e habilidades.

Mas, seguindo as determinações presentes tanto no Parecer como na Resolução que amparam o Novo Ensino Médio, referidas acima, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (1999) aplicam o princípio da flexibilidade, permitindo aos professores e às escolas fazerem uso da autonomia no currículo, oportunidade em que é colocada a definição dos conteúdos de ensino. A análise do discurso proposto na formalização da legislação e no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio mostra

clara ênfase na escola e no aluno. Nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio são definidos os princípios pedagógicos pressupostos nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. As diretrizes facultam aos professores e à escola a escolha e seleção para o ensino deste ou daquele conteúdo para a formação geral determinando três grandes áreas do conhecimento a ser trabalhado no currículo:

- a) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias;
- b) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Neste sentido, o discurso oficial libera a escola e os professores para a definição dos conteúdos, ficando abertos para implementação por parte da escola, mas ficam definidos os conteúdos por área, que são descritos e listados nas Diretrizes Curriculares, que mesmo sendo apenas diretrizes, acabam sendo formalizadas oficialmente pela escola tendo em vista o processo de avaliação, definido pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Mas sabemos que não é a escola que decide o currículo. O currículo é decidido nas instâncias superiores do planejamento da educação. Logo, percebe-se, na prática, caso a escola não adote os conteúdos definidos nos documentos oficiais, ficam comprometidos os resultados dos seus alunos nas avaliações nacionais. Portanto, esta análise revela que o processo da reforma do ensino médio é articulado com base no currículo. Assim, pelo que parece, surge um imbróglio para a reforma que se realiza no interior da escola no chão da sala de aula. A mudança que a escola, tem de construir é marcada por sérias contradições que aparecem no interior da estrutura do sistema e dos modelos de gestão das escolas, considerando a realidade em que estão inseridas.

A reforma da educação no Brasil é marcada por estabelecer uma nova cultura política, que tem por base

a estrutura do capitalismo atual, determinada pela hegemonia do neoliberalismo, e no modelo da razão em que se fundamenta a ciência instrumentalizada, no qual os princípios pedagógicos estão fortemente enraizados.

Os riscos para o sistema de educação brasileiro é, no futuro, nos darmos conta que o modelo da avaliação serviu para fazer as escolas competirem umas com as outras ou mesmo se limitando a medição e distinguindo o mérito por conceito maior ou menos em cada período de avaliação ao invés de dedicar a melhorar as escolas, sobretudo, na educação e na aprendizagem das crianças e jovens. O sistema de avaliação deve ter como função e prioridade a possibilidade de, por meio dos resultados promover a qualidade da escola e do ensino. Caso isso não aconteça, à educação será uma fraude. Lições de outros países nos ensinam que não podemos nivelar por baixo o ensino, nem diminuir as nossas exigências diante das metas estabelecidas para a qualidade da educação, mas temos que estabelecer objetivos reais e não utópicos que permitam a melhoria contínua da educação no país. A avaliação não deve ter como fim com os resultados punir os professores e gestores. Mas deve ser útil para que se faça uma escola responsável levando os alunos a aprenderem, fazendo com que esta seja fundamental em suas vidas e tenha um significativo valor para o desenvolvimento do país reconhecido pela sociedade.

Os resultados de um processo avaliativo pode ser usado para tomada de decisões no âmbito da gestão, mas não deve ser limitado como a única variável para se tomar medidas no sistema educacional. Os resultados de uma avaliação devem ser ponderados com outros índices, indicadores e devidamente contextualizados na realidade de cada unidade escolar. Não podemos cair no erro de permitir que os professores venham a se limitar a treinar os seus alunos a responder questões de uma prova por conta dos resultados de uma avaliação. O trabalho dos professores deve ser cercado de cuidados pela gestão. É tarefa dos gestores o acompanhamento e a colaboração

aos professores que tenham mais dificuldades, contribuindo para que estes tenham mais segurança e possam fazer com que as crianças aprendam os conteúdos básicos previsto em cada ano escolar, educando-as para a vida em sociedade e para o respeito à cidadania. A pedagogia tradicional nos ensinou com o modelo do vestibular tradicional que não é função da escola levar os alunos a aprenderem somente para responder uma prova. Já vimos que esta história na educação brasileira foi nefasta para a qualidade do sistema. Sabemos que os resultados de uma avaliação é uma foto instantânea da realidade, é apenas um *status quo* representando um momento do real. Os resultados não são propriamente o real. O real é muito mais dinâmico e complexo. Portanto, não existe medida para o real. Temos que cuidar das famílias, pois, pesquisas têm apontado que as escolas e os alunos que mais se destacam no sistema são oriundos de famílias em que os pais acompanham dia a dia as tarefas escolares, estimulam os filhos nas atividades da escola ou participam de alguma forma da organização escolar.

Não podemos responsabilizar professores e gestores escolares pelos resultados que temos hoje nas escolas. Mas temos que definir o que é uma boa escola e uma educação de qualidade. A reforma da educação pode contribuir para a melhoria da qualidade nas escolas e não deve ser limitada à nota dos alunos na avaliação. Nem sempre a melhor nota corresponde à melhor educação.

O Processo Metodológico da Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho de investigação parte da problemática sobre o ensino médio considerando as repercussões no Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM. A problemática foi pontuada considerando a dimensão mais dinâmica do Novo ENEM, com a implantação do referido exame como processo seletivo adotado pela Universidade Federal do Ceará, no

ano de 2010. As questões que se tentou captar seguem relacionadas abaixo:

- O novo ENEM modificou o currículo da escola básica de ensino médio?
- Com a implantação do Novo ENEM como processo seletivo para ingresso na Educação Superior contribuiu para a modificação do currículo da escola de ensino médio?
- Que repercussões trouxe para a escola a adoção do Novo ENEM como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos no final da escolaridade da educação básica?

A metodologia exige a definição de um caminho que possa com consistência apreender a realidade pesquisada e analisá-la. Assim, metodologia adotada trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, oportunidade em que se optou pelos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica crítica, análise de documentos oficiais, estudo de caso e uso da técnica da entrevista. Utilizou-se de entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para captar as interpretações dos sujeitos pesquisados. A entrevista semiestrutura combinou um conjunto de questões fechadas e abertas. Não foi seguida uma hierarquia rígida na formulação das perguntas dirigidas aos entrevistados. Na sequência em que as respostas foram sendo pontuadas foram formuladas perguntas pertinentes ao assunto de interesse para o desvelamento do objeto em estudo. A fala dos entrevistados foi guiando a reformulação do roteiro definido buscando aprofundar cada ponto em discussão.

A pesquisa foi realizada numa escola privada, identificada como um colégio tradicional, localizado no centro da cidade Fortaleza – CE. Os entrevistados foram definidos pela posição estratégica na organização do currículo da escola investigada. A seleção dos entrevistados considerou apenas dois gestores, responsáveis pelo ensino médio do referido colégio.

Em cumprimento ao padrão ético requerido pela pesquisa científica, os sujeitos, bem como a escola objeto desta pesquisa, serão mantidos em sigilo. Fez-se uma breve caracterização da escola, impedindo aos leitores a sua identificação. A fala do sujeito pesquisado neste trabalho receberá uma identificação codificada como “Gestor A” e “Gestor B”, quando se referir a cada uma destes respectivamente, como forma de preservar a real identidade de cada um deles.

As Revelações da Pesquisa

Seguindo os percursos metodológicos anteriormente descritos, levando em consideração a problemática, objeto deste trabalho de investigação, sobre as repercussões do Novo ENEM, como fase única do processo seletivo da UFC, é importante situar, que segundo o Ministério da Educação – MEC, a pretensão do referido exame é avaliar a qualidade do ensino médio, por meio da aplicação do instrumento prova de caráter sigiloso e individual. Segundo o Documento Básico 2000 (1999), o Exame Nacional do Ensino Médio enquanto avaliação se constitui como um “exame” em que se busca compreender se o aluno atingiu o desenvolvimento das cinco competências básicas:

1. Domínio de Linguagens: domínio da língua culta e fazer uso das linguagens matemáticas, artística e científica;
2. Compreensão de Fenômenos: construção e aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico e geográfico, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
3. Enfrentamento de Situações-Problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas para a tomada de decisões e a resolução de situação-problema;

4. Construção de Argumentação: análise de informações sob diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações reais, para a construção de argumentação consistente;
5. Elaboração de Proposta de Intervenção na Realidade: Uso do conhecimento escolar para intervir de forma solidária na realidade respeitando valores humanos e a densidade sociocultural.

A discussão que envolve o termo competências associado à educação, especificamente, no que diz respeito à situação de ensino tem como pano de fundo a interpretação de dois modelos de escola: a escola tradicional e a escola ativa. Estes modelos se definem pela concepção de escola, ensino e aprendizagem. Segundo Zabala e Arnau (2010), a escola ativa é fruto dos modelos de pedagógicos alternativos surgidos no século XX. A escola tradicional está vinculada a pedagogias tradicionais, superficialmente estereotipadas pelo ensino baseado na memorização dos conteúdos, ou pelas interpretações behavioristas da aprendizagem, pela visão linear do saber, pelo conhecimento de disciplinas e pela interpretação quantitativa da avaliação. O que se entende por escola ativa está amplamente divulgado como pedagogia ativa ou escola inovadora. Estas concepções — pedagogia tradicional e ativa —, escondem uma falsa dicotomia entre as ideais referentes às pedagogias tradicionais e o seu rompimento por meio dos modelos pedagógicos oriundos da escola ativa.

Sem querer defender as pedagogias tradicionais, mas apenas esclarecer o caráter polêmico lançado no falso debate, é importante esclarecer que, segundo Zabala e Arnau (2010),

[...] a reação crítica para o modelo tradicional transmissivo partia de dois princípios suficientemente fundamentados: em primeiro lugar, de que a compreensão prévia dos conhecimentos é um passo indispensável às atividades de memorização; e, em segundo lugar, de que esta compreensão somente é possível quando o aluno, mediante

um processo que sempre é pessoal, reconstrói ou elabora o objeto de estudo por meio de atividades as quais exigem dele uma grande atividade mental. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 47).

Nas metodologias alicerçadas na pedagogia tradicional, a função do ensino era dotar os alunos de ferramentas para responder a provas que deveriam ser tematizadas a partir do conteúdo estudado baseado nos problemas da vida real. Assim, prevalecia a noção da memorização dos conteúdos como forma de garantir aos alunos o sucesso na aplicação dos exames avaliativos. O conteúdo memorizado de alguma forma seria útil para responder aos desafios da vida real.

As pedagogias ativas também cometeram erros possibilitados pelo que se convencionou chamar por falso ativismo. Ou seja, as metodologias de ensino foram centradas excessivamente no saber fazer, como forma de afirmação do saber e nos modelos da ação pela ação. O falso ativismo encontra-se no pragmatismo exacerbado: a prática pela prática. As pedagogias ativas incorreram numa perspectiva superficial e simplificadora sobre o ensino e a aprendizagem.

A pedagogia das competências tem como determinação buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática, apartadas em ambas visões seja pela pedagogia tradicional, seja pela pedagogia ativa. De um lado, a pedagogia baseada na memorização; de outro lado, a pedagogia da prática pela prática. As reflexões propostas pelos teóricos que investigam o desenvolvimento de competência propõem a compreensão integrada da reflexão e a capacidade de aplicação. É uma tentativa, portanto, de superar o antigo dilema entre a separação da teoria e da prática.

A proposta do ensino por competência tem no seu interior a vinculação com o desenvolvimento de habilidades. No plano da reforma da educação, o MEC definiu, no entorno das competências, 21 habilidades que podem ser agrupadas em cinco grandes temas:

- Resolução de situação-problema;
- Análise crítica de situação-problema;
- Interpretação completa;
- Contextualização da informação e
- Compreensão sistêmica.

No âmbito das pedagogias ativas, o desenvolvimento de competência busca superar a aprendizagem mecânica dos conteúdos de ensino. Aprendizagem mecânica pode ser compreendida pela forma superficial com que os alunos decoram os conteúdos de ensino pela simples repetição e que por vezes não compreendem e nem interpretam a estrutura do conhecimento trabalhado pelo professor. E, por isso, para aplicar o que aprendeu é necessário um valor em grau relevando o domínio do conteúdo aprendido. O novo ENEM requer o modelo de ensino-aprendizagem focado a partir da resolução de situações problemas ou simulações que permitam a interpretação, a intervenção e a aplicação sobre o contexto em que está situada a problemática.

Sob esta compreensão pelo resultado do exame, o aluno pode se autoavaliar e fazer as suas escolhas diante das suas competências e habilidades desenvolvidas na sua escolaridade básica. Na primeira edição do ENEM em 1998, aproximadamente 10% dos concluintes do ensino médio no país se inscreveram. A partir daí o Ministério da Educação passou a investir na adesão das instituições de educação superior – IES, públicas e privadas, e a incentivar a participação dos jovens concludentes do ensino médio a se inscreverem para se submeterem ao exame. Para o próximo exame marcado para os dias 6 e 7 de novembro de 2010, espera-se a inscrição de mais de seis milhões de inscritos que irão disputar nacionalmente as vagas ofertadas pelas IES.

Em relação à aplicação do Novo ENEM neste ano de 2010 existe uma perspectiva otimista, pois será a primeira vez em que se faz uso do ENEM no processo seletivo aqui no Ceará. As escolas estão preparando os alunos con-

siderando este novo desafio. Um novo tempo na escola se anuncia: a UFC e o IFTCE optaram pelo modelo do Novo ENEM no processo seletivo de ingresso de candidatos para a educação superior. O ENEM avalia competências e habilidades, enquanto que o vestibular tradicional está focado na avaliação de conteúdo, o que exige decorar fórmulas, memorizar bizzos e dicas sobre os conteúdos previstos para o ensino. O vestibular tradicional continua sendo aplicado em várias instituições. Não houve uma decisão coletiva das IES do estado para a mudança do processo seletivo em que se fizesse a única opção pelo ENEM comum a todas. É importante ressaltar que o MEC abriu algumas possibilidades de utilização do ENEM em substituição ao vestibular tradicional:

- Como primeira fase do processo seletivo da IES;
- Como fase única para as vagas remanescentes após o vestibular ou
- Combinado com o atual vestibular da IES.

Assim, cabe às instituições fazer a escolha que melhor lhes convier. A UFC fez a opção de usar o Novo ENEM como fase única. Isso provocou uma redefinição na organização das escolas para o ano letivo 2010:

“... Algumas coisas precisam ser acertadas ainda, eu acredito que a gente está caminhando de maneira positiva, este ano é um ano atípico, é um ano um pouco mais difícil para os nossos alunos que vão prestar um vestibular no final do ano, porque farão provas em formatos diferentes, mas estão sendo preparados também para encarar o ENEM... Mas no geral em se tratando de ENEM eu vejo de forma muito positiva.” (Gestor A)

O olhar crítico sobre a forma como a escola particular interpretou o Novo ENEM mostra a acomodação em que o sistema estava engessado, acomodado, paralisado por meio do vestibular tradicional. Isso levou, também, à acomodação da escola. As escolas particulares

não acreditavam nesta novidade: o ENEM como processo seletivo para o ingresso nas IES em substituição ao vestibular tradicional.

“...Eu vi uma preocupação muito presente da Secretaria de Educação, tanto municipal como estadual, em trabalhar esta novidade. O ENEM vem sendo trabalhado nas escolas públicas já de uns dez anos atrás. E a escola particular nunca acreditou que o ENEM fosse um exame que, de certa forma, fosse servir como única porta de entrada para a universidade. A escola particular não acreditava nesta situação. Devido à esta situação, estamos aqui sofrendo. Isso deveria ser uma preocupação, já deveria está sendo estudada, pensada desde quando o ENEM surgiu e foi colocado, abriu para todas as escolas do Brasil. A partir deste momento era para ter tido um olhar diferente da escola particular, mas não houve. Daí a necessidade... a escola particular tá pagando por um preço que ela deveria ter visto com um certo tempo (de antecedência), deveria ter alertado seu professor, mas como todas as escolas particulares de Fortaleza trabalhavam em função da UFC – Universidade Federal do Ceará, em função do seu currículo, dos programas que eram cobrados etc., então sempre se trabalhou de uma forma sem pensar que o ENEM fosse o único exame de acesso do aluno à Universidade.” (Gestor B)

Desse modo, a escola está sendo desafiada pelas mudanças instituídas com a adoção do Novo ENEM no processo seletivo das IES. Segundo a posição do nosso entrevistado denota que o Novo ENEM tem gerado desafios aos que fazem a escola:

“O ENEM está desafiando a todos: docentes e discentes. Todos estão se sentindo desafiados. A escola tem proporcionado aos professores e técnicos seminários, cursos, e aos alunos também. A gente está entrando agora com cursos de férias voltados para o ENEM, aos sábados temos aulas só com resolução de questões do ENEM, a gente está fazendo simulados, olimpíadas de atualidades, projetos de leituras, música, teatro e música e história, cinema. Nós temos um professor de atu-

alidades e um de interpretação de texto que, pelo menos, uma vez por mês está trabalhando com eles (os alunos) a questão de um filme e depois faz o debate sobre o filme. A gente tem uma vez por mês trabalhado junto com o Professor de atualidades e de literatura na parte de cinema.” (Gestor A)

A escola está fazendo um esforço no sentido de se adaptar às mudanças provocadas com a implantação do Novo ENEM. Isso exige uma interpretação sobre sua estrutura e dos seus significados para a organização do currículo. Houve a implementação de novas atividades, alteração na carga horária, extinção de horas dedicadas às disciplinas específicas, outras práticas foram ancoradas entre professores e alunos. Tal fato provocou uma mudança na escola que nos leva a afirmar que houve repercussões nas definições pedagógicas na realidade de cada escola de ensino médio. Cada escola responde a este desafio de forma diferente sobre o ensino.

“Todos (as escolas) estão se mobilizando. Quanto à organização do ensino, eu acho que nós estamos saindo daquela situação cômoda, como eu vou dizer... estávamos na zona do conhecido, estamos saindo da zona do conhecido. Quando a gente está trabalhando com algo que a gente já conhece, que a gente tem dados tem uma estatística que norteia o nosso trabalho, a gente está de certa forma numa zona mais confortável. E agora a gente está partindo para o novo. E o novo ele desafia, ele te causa ansiedade. Mas eu acho que estão todos mobilizados independente da escola, do tamanho da escola, de se tratar de uma escola grande ou pequena, de ser escola privada ou pública. Algumas estão caminhando de maneira mais lenta, outros não, mas eu acho que estão todos mobilizados por mudanças.” (Gestor A).

Outrossim, o ENEM funciona como um indutor de mudanças curriculares. O ENEM muda mesmo que indiretamente o currículo da escola. As exigências do ENEM forjam a necessidade de a escola reelaborar a sua estrutura didático-metodológica. Pela fala do sujeito pesquisado, podemos perceber claramente os indícios que são apon-

tados para a redefinição dos currículos na escola básica, inclusive a aproximação do aluno ao professor:

“Em função das exigências do ENEM eu acredito que as escolas estão reorganizando os seus currículos, reestruturando-os. O que muda é que tá dando mais sentido para o próprio aluno. A questão do ENEM é essa: dar sentido ao que o aluno vai aprender, ao que o aluno tá estudando, ao que aquele aluno está buscando. E eu acho que aproxima mais a forma em que isso acontece, também aproxima mais o professor do aluno. Eu acho que o conhecimento passa a ter um sentido maior.” (Gestor A)

Mas o que significa dar sentido ao conhecimento a partir do ENEM? Isso não havia quando do modelo do vestibular tradicional. Esta preocupação em ressignificar os conteúdos e próprio trabalho pedagógico não era objeto de atenção dos professores, visto que as aulas já estavam formatadas no modelo mecânico e o trabalho docente se limitava a reprodução do conteúdo cabendo o aluno a sua memorização.

“Embora o professor aborde o mesmo assunto, a abordagem é diferente. Eu acho que aluno se identifica mais com as questões propostas pelo ENEM, a forma como o professor aborda, as ferramentas que ele tem, que eles podem usar, eu acho que tudo isso aproxima mais o aluno do conhecimento.” (Gestor A)

“O plano de curso que já estava feito 2009 para 2010, o professor teve que voltar para este plano e de certa forma reformular. Digamos: o que estava projetado para uma primeira etapa, tinham conteúdos que em uma aula poderiam ser fechado no estilo tradicional (vestibular). Mas, não no estilo de uma aula que exigia mais discussão entre professor e aluno, numa aula mais reflexiva. A aula passou a levar mais tempo porque era uma aula mais reflexiva. O professor teve a preocupação trazer mais subsídios para o aluno. Então a sala de aula ficou uma mesa-redonda, uma mesa de discussões sobre diversos assuntos daquela disciplina. Então preocupou porque, porque o conteúdo que era

visto em três horas aula teve que se estender mais. Porque o conteúdo era projetado no ensino médio para dois anos: primeiro e segundo. O terceiro era revisão. Eu tive que repensar o plano de curso. Eu não posso pensar o ensino médio em dois anos e sim em três. Discorremos sobre o plano de curso, nestes três anos, para que o professor tenha mais tempo de discutir os capítulos e os conteúdos de forma bem tranquila com os alunos.” (Gestor B).

O trabalho dos professores também está passando por mudanças. A necessidade de elaboração do ensino requer do professor, por influência do Novo ENEM, o replanejamento didático das suas aulas. Não foi somente o conteúdo do processo seletivo que mudou, mas a organização pedagógica da aula e o foco na aprendizagem do aluno.

Mas, também, as mudanças deixaram os professores surpresos. Isso provocou a alteração na identidade do professor:

“Em relação a estas mudanças todas, que hoje estamos passando, está num momento de conflito. Eu vejo o professor muito angustiado, que vinha numa linha tradicional há muitos anos, essa que está impregnada na alma dele. Então, toda e qualquer mudança gera conflito. Isso é normal. Cada um deles está buscando a melhor maneira possível de se integrar nestas mudanças. Eu falo em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio – o Novo ENEM. E neste momento em que estamos vivendo, exige um professor com um pensamento muito... cada um está fazendo o que pode. O professor está fazendo cursos... e a partir destes cursos começa a ver do outro lado. Ver outra perspectiva em relação aos propósitos da educação.” (Gestor B).

O professor, portanto, está tentando aproximar a realidade da vida dos alunos com a da escola, o que não era alvo de preocupação anteriormente, quando do modelo do vestibular tradicional.

“É diferente! É diferente, os professores estão se sentiNdo desafiados. Lógico que tem alguns

que têm alguma resistência, mas a gente percebe, agora, professores pesquisando muito mais, professores se adequando, trazendo exemplos do dia a dia. O professor me entregando uma prova, e ele elaborou uma prova. Um professor de matemática elaborou uma prova numa situação em que ele estava abastecendo, aí ele usou a questão do valor do combustível, de como era que se extraía aquele combustível, então eu acho que isso está falando da realidade do professor, da realidade do aluno. E aproxima porque está falando de algo, pelo menos, na grande maioria das vezes, não é a parte conceitual tem que vir sempre, mas como se aborda, como se trabalha essa parte conceitual é que se está fazendo a diferença.” (Gestor A).

Os professores demonstram mais interesse na aprendizagem dos alunos. O ENEM como modelo de avaliação, pois, “[...] de certa forma os alunos têm uma cobrança bem maior em relação a estas mudanças. O professor tem que mostrar o seu trabalho assim, bem diferente, mesmo” (Gestor B). Mas como são as repercussões do novo ENEM na prática da docência, na reorganização do currículo:

“A gente está reestruturando. A gente teve um aumento na nossa carga horária. Mas porque quando foi decidido que a Universidade Federal do Ceará iria adotar o ENEM, nós já havíamos iniciado o ano letivo de 2010. Então a gente acabou agregando ao nosso currículo, a nossa carga horária, algumas disciplinas que precisavam ser melhor exploradas. Mas eu acredito que, para o ano de 2011, a gente tá reestruturando o nosso currículo.” (Gestor A).

Com a adoção do ENEM no processo seletivo da UFC, tal decisão veio provocar uma mudança no currículo. E quais são efetivamente estas mudanças? Quais são as novas práticas curriculares? A resposta vem da compreensão do real. As realidades de como as escolas e os professores passaram a trabalhar. Vejamos a fala a seguir, que revela esta dimensão. Quais são as mudanças no currículo da escola? As mudanças ocorreram, mas o professor trabalha numa perspectiva encarando o ENEM como um novo vestibular.

“As mudanças estão acontecendo dentro de sala. Para iniciar houve uma quebra de paradigmas, hoje a gente trabalha... a escola tinha como foco o ensino, e agora não. É o ensino por competências e habilidades. Isto de certa forma muda, não é em compensação os currículos que eram conhecidos, sistematizados ou eram organizados por disciplinas, agora são por áreas de ensino. O professor era um transmissor e o aluno um receptor. O professor agora é um facilitador e o aluno é o sujeito. Foi dentro destas modificações que o professor acabou observando como é que estava o seu trabalho. Um trabalho muito focado nele mesmo. Agora ele foca o seu trabalho no aluno e na vida lá fora!” (Gestor B).

“Trabalhar por área, disciplina nova, agente já incorporou este ano, que foi a questão da arte no terceiro ano, atualidades, a gente aumentou uma aula na interpretação de texto, aumentou uma aula na matemática, porque na área de matemática e suas tecnologias são quarenta e cinco questões só matemática (na prova), e a gente tá trabalhando, já vinha trabalhando antes, mas vai se intensificar na parte do teatro e da leitura.” (Gestor A).

Mas as mudanças trazidas pelos ventos do Novo ENEM também produziram resistências entre os professores. Quais foram as resistências ou como os professores resistiram à implementação de ações visando adaptar a escola ao novo ENEM? Como as mudanças podem ser caracterizadas no dia a dia da escola? Não é fácil compreender por que alguns professores mudam e outros não.

“As resistências que alguns dos nossos professores têm não é em relação ao ENEM como sistema de avaliação, mas na questão da própria segurança da prova, de como vai acontecer todo esse processo, a aí vem toda essa questão não somente da prova, como na questão das inscrições do SISu. Porque foram apresentados alguns problemas: muito na dimensão de que pudesse comprometer o processo mas que apresentaram alguns problemas no decorrer da edição de 2009 e que alguns professores ficam um pouco preocupados. Mas a resistência

maior é saber se realmente vai conseguir sanar esses problemas que aconteceram na edição de 2009.” (Gestor A).

Ainda sobre as resistências dos professores, vale destacar que as mudanças estão fluindo, apesar de os professores terem resistido ao modelo avaliativo do Novo ENEM.

“Houve uma grande resistência de princípio, ninguém acreditava que esta mudança acontecesse, mas aconteceu. Então levou um pouco de tempo, mas eu acho o seguinte: nesse pouco tempo eu vi a grande preocupação deles (professores) de correr atrás. Buscou se adequar às mudanças. A mudança está acontecendo. A gente verifica pela postura do professor e do aluno em sala de aula. Eu vejo os alunos mais ligados nas aulas.” (Gestor B).

É revelado, portanto, a necessidade da mudança, de acordo com o depoimento abaixo, não há opção de escolha para o professor, principalmente, na escola privada. O ENEM também está se tornando um produto de mercado. A escola privada tem interesse em se apropriar dos resultados que beneficiem o aumento das suas matrículas. O êxito dos alunos no ENEM tem para a escola privada um valor, conforme Bourdieu, como economia política simbólica na representação que se poderá construir a partir dos resultados dos alunos no referido exame. Basta verificar os anúncios das escolas privadas nos principais jornais e placas de outdoor espalhados pela cidade, anunciando fórmulas mágicas, materiais didáticos, sistemas de ensino dirigidos conforme as exigências requeridas pelo novo ENEM. Com a definição do ENEM como processo seletivo para ingresso na UFC, os professores do ensino médio estão sendo obrigados a se adaptar: a realidade exige mudar ou mudar,

“A gente não tem a opção de não mudar. Porque é necessário fazer. A gente não tem essa escolha: não, eu não vou mudar. É necessário fazer! E até porque a mudança ela é muito interessante. A gente não tá retrocedendo, de jeito nenhum. É uma

mudança que é muito positiva, que era necessária, que talvez humanize mais a questão do nosso adolescente que aos 17 anos tem que escolher aí num vestibular muito concorrido, desumano e que as vagas acabavam sobrando no final, ou desistiam por conta de não saber em qual curso está escolhendo naquele momento. Os professores em geral não existe a opção de dizer: não, eu vou permanecer assim. Não tem. Tem que mudar. É necessário, já era hora de realmente mudar.” (Gestor A).

É interessante notar que, considerando os aspectos positivos das mudanças trazidas pela implantação do novo ENEM, as repercussões referidas são em relação aos alunos. Vejamos o depoimento a seguir:

“Para os alunos eu diria que não estão inseguros, mas estão ansiosos. Não estão inseguros, porque a escola tem orientado, tem passado todas as informações, tem passado tranquilidade para os alunos. Agora, não deixam de estar ansiosos por se tratar de um momento novo para eles. São os primeiros agora que estão entrando nesta experiência, que é uma experiência nova para eles. Tudo bem, que os que farão ano que vem, farão pela primeira vez, será uma experiência nova, mas será uma experiência que já terá uma estatística, que já tem uma referência, que já tem dados que possam dar um suporte maior a estas novas mudanças.” (Gestor A).

Pelas colocações acima poderíamos afirmar que o ENEM trata-se de um vestibular mais humanizado. O MEC passa a definir as mudanças pelos conhecimentos alicerçados no padrão mapeado pelo ENEM. Sem fazer imposições, o ENEM vai modificar os currículos das escolas. O currículo que se propõe ao desenvolvimento de competências e habilidades deve ter maior articulação em busca de uma interdisciplinaridade.

“Antes nós tínhamos as disciplinas, a fragmentação. A compartimentalização das áreas. Hoje eu não vejo o professor só preocupado com a área dele. A disciplina dele. Dentro deste contexto ele está preocupado com os conteúdos afins, não só em relação ao conteúdo dele enquanto professor, mas

dos outros se encaixam, se os conteúdos se encaixam entre si. Então essa é a grande característica fundamental, foi ter o professor observado que o conteúdo da área dele tem a ver com o conteúdo das diversas áreas. Eles foram interligando... ele está se articulando mais com as outras áreas. Eu vejo a preocupação de discussões na sala dos professores: rapaz eu tô com o conteúdo tal, o que tá trabalhando na física, na química, na biologia, na matemática. Eu vejo uma preocupação não só com o conteúdo dele, particularmente, mas com as outras áreas... A grande característica foi o professor ter observado que a disciplina dele não funciona em parte ou à parte. Ela tem que estar interligada entre as outras.” (Gestor B).

“Os professores estão trabalhando de maneira mais consciente. Estão buscando um trabalho mais interdisciplinar. A gente percebe isso na fala, no discurso e na prática. A gente percebe isso no dia a dia, na troca de informações, na própria aula, no material didático que eles entregam e que eles usam na forma de avaliar. Então, a gente percebe isso no trabalho deles em todo o processo, desde a sala de aula mesmo, até a hora da avaliação.” (Gestor A).

O material didático utilizado pelos professores foi modificado, apesar de as editoras ainda não terem feito alterações, considerando o novo ENEM. Por isso, para o trabalho em sala de aula foi necessária a produção de material para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

“O material foi modificado na prática, realmente, a questão da interdisciplinaridade. A questão de estar trabalhando os conteúdos, a parte conceitual está sendo abordada de maneira diferente... muito dos professores ao resolverem os exercícios em sala de aula, eles estão dizendo para o aluno a questão da habilidade, qual é a habilidade que está sendo explorada, que antes os alunos não eram trabalhados desta forma, e muitos dos professores têm informado dessa maneira [...]” (Gestor A)

Sobre os alunos e o processo de aprendizagem é importante registrar que o modelo do ensino pautado na

busca pelo desenvolvimento de competências tem possibilitado a abertura da curiosidade e da descoberta.

“Levando os alunos a perceber o mundo de maneira qualitativa o que está acontecendo, o que estas mudanças no mundo e de que maneira podem ter influenciado diretamente na vida deles. Eu tenho percebido que os alunos têm buscado ler muito mais, e uma leitura de qualidade. Eu tenho percebido que eles têm procurado muito, têm perguntado sobre a própria história do teatro... do cinema. Eles sempre olham: tá passando um filme interessante que fala sobre a ditadura, vamos marcar para a gente ir, levar os professores para debater sobre isso. Então, ele tem realmente, de maneira muito positiva, buscado esse conhecimento de formas diversas.” (Gestor A).

Neste se buscou a interpretação dos principais gestores escolares do ensino médio de uma escola privada na cidade de Fortaleza sobre as repercussões provocadas na escola por conta da implantação do Novo ENEM, como fase única do processo seletivo para ingresso na educação superior. A hipótese sob a qual baseamos esta pesquisa foi confirmada: mudança na organização da escola tem ocorrido com a implantação do Novo ENEM em substituição ao vestibular tradicional. As novas orientações curriculares fundamentadas no desenvolvimento de competências e habilidade têm desafiado os professores na construção da sua autonomia no trabalho docente, tendo em vista a responsabilidade de uma formação crítica considerando os limites da aplicação dos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização no cotidiano da escola.

Conclusão

Acreditamos que a riqueza da realidade com as repercussões do Novo ENEM apresentadas por esta pesquisa ainda são insuficientes para afirmar que a reforma da educação agregou qualidade à escola. Percebe-se que a

escola está mudando e o currículo tem sido alvo de significativas alterações, tais como: mudanças dos programas de disciplina, redefinição de carga horária, alterações de conteúdos, o que vem sugerir uma necessária análise mais criteriosa da realidade. Mas as mudanças somente ganham consistência se houver investimento na formação docente e na sua valorização. Entretanto, vale ressaltar que os docentes estão aproveitando a oportunidade que a escola está ofertando na formação para se atualizar e, com isso, na prática mudar as suas aulas. Considerando o esforço de a escola acompanhar as exigências do Novo ENEM e de os professores elaborarem aulas mais dinâmicas, os gestores afirmaram que os alunos são o foco do trabalho que se realiza para o êxito no processo seletivo. Os alunos estão mais motivados com as aulas, mesmo quando demonstram ansiedade diante do ENEM.

A escola privada requer o compromisso dos professores para, com dedicação, fazerem o possível para o sucesso dos alunos no processo seletivo para a educação superior. Portanto, a lógica mercantil – o aluno (ou a sua família) paga pelo serviço e exige resultados do trabalho pedagógico dos professores. Estudar é uma forma de buscar atender às novas exigências do mundo do trabalho.

Nem tudo, porém, que é pressuposto da reforma está se realizando. Mas a escola por meio dos seus sujeitos – gestores, professores e alunos –, estão abertos a aprender uma nova forma de “fazer escola”. Neste sentido, o contexto desta pesquisa foi revelador de uma atmosfera em que há uma preocupação muito que gera um sentimento de expectativa diante do desenrolar dos fatos. A mudança está aí, mas há um compasso de espera diante da realidade que se transforma dinamicamente.

Pela natureza pedagógica, espera-se que o Novo ENEM seja problematizado em virtude da necessidade do seu aperfeiçoamento, para que possa contribuir para a melhoria do ensino, através da reformulação do currículo e das metodologias que articulam os processos didáticos. Espera-se que o Novo ENEM possa qualificar o acesso a

educação superior, constituindo com ousadia a entrada dos concluintes do ensino médio nas IES, tornando a universidade mais democrática.

Referências

ARIEH, Lewy (Org.). **Avaliação de Currículo**. São Paulo: EPU e Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Nº 9394/96. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1999.

_____. Ministério da Educação, **Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1998.

_____. Ministério da Educação, **Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico – 2000**, Brasília: INEP, 1999.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Qual a identidade da sua escola? A contextualização curricular deve ocorrer a partir das diversidades regionais. **Revista Aprendizagem**, Curitiba – Paraná, Editora Melo, a. 2, n. 5, mar.abr, 2008. ISSN: 1981-5913.

CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA. Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre e SALES, C. de M. (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar**. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

_____. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée *et al.* **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

O CURRÍCULO COMO FIO CONDUTOR DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO

*Ondina Maria Chagas Canuto
Meirecele Caliope Leitinho*

Apresentação

Apresentamos aqui um exercício construído com a intenção de tecer uma rede de conhecimentos teóricos e vivenciais que dão sentido e valor a caminhada acadêmica que temos realizado.

A problematização de uma situação que desperta inquietação no cotidiano de nossa prática profissional e que promove o interesse em explorar para conhecer melhor, é que movimenta este ato de pesquisar.

Assim, construímos um percurso reflexivo que permitiu-nos matriciar conteúdos e ampliar o olhar sobre o curso de Gestão de Serviços em Saúde, iniciado em 2006, promovido pelo município de Fortaleza, em parceria com uma instituição de ensino superior, focando nosso olhar sobre a análise de seu currículo, o qual compreendemos como um fio condutor do processo de formação.

Agradecemos a contribuição das professoras da disciplina avaliação curricular, que tão bem refletiram sobre o tema proposto em suas disciplinas, inquietaram-nos e ampliaram olhares, despertando curiosidade na busca de novos saberes. Agradecemos ainda a (o)s colegas que compartilharam experiências e boas reflexões neste tempo de aprendizagem coletiva; bem como aos gestore(a)s e trabalhadore(a)s implicado(a)s com o curso de Gestão em Serviços de Saúde, que produzem novas práticas e saberes em saúde.

A nós, coube o desafio de problematizar a realidade à luz de referenciais que acreditamos serem as luzes que dão clareza ao caminho que percorremos.

Educação: um Processo Determinado Socialmente

A história da humanidade, em suas diversas fases de organização social, apresenta valores culturais que marcam o contexto vivido, e exigem diferentes papéis dos atores em seus cenários de atuação.

Sabemos que neste processo de formação social, que tem dimensão temporal, os processos educativos ganham variadas formas no tempo e se utilizam de diferentes recursos que estão vinculados a uma educação formal, através do ensino institucional; e através de recursos informais, constituindo os saberes nos diferentes espaços de viver a vida em comunidades. Estes recursos estão expressos na mídia, nas crenças, nas organizações sociais e manifestações populares.

Há, portanto, uma intencionalidade, um caráter político, na formação socioeducativa da população. Firmam-se, assim, paradigmas que se constroem e deconstroem ao longo da história da humanidade.

Podemos dizer que as histórias da educação e da trajetória da humanidade se confundem, se pensarmos a educação como um processo de formação das pessoas que se faz a partir das relações que o homem constrói com o mundo, com o outro e com ele próprio.

Mas, frente às contradições do mundo contemporâneo onde predominam estruturas sociais injustas e excludentes, com fortes reflexos nas estruturas de educação formal e informal, nos apropriamos das contribuições da Teoria Crítica em educação para fundamentar o necessário debate acerca da relação entre a escola e sociedade e as determinações sociais, políticas e econômicas, fomentando a ideia da EMANCIPAÇÃO, AUTONOMIA e CIDADANIA como ideias - força das práticas educativas. Segundo Vilela (2004), “o resultado dessa nova prática seria formar uma outra consciência, que seria oposta àquela dominante na sociedade alienada. No lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria desenvolver a

autonomia. Essa é a essência da concepção da “educação para emancipação em Adorno”.

Os fundamentos da Teoria Crítica e a ideia de emancipação em Theodor Adorno demonstram que é possível à escola uma outra educação, com novas práticas, destacando: a inclusão, o compartilhamento de todos os recursos e bens culturais e materiais produzidos pelo homem; o desenvolvimento de atitudes de respeito a visões de mundo diferentes a partir da escola; um projeto pedagógico que desperte a esperança nas pessoas e uma educação que desenvolva o espírito de solidariedade como princípio básico.

Busca-se, com isto, uma perspectiva ampliada de educação escolar, que incorpore a educação para a humanização do homem, além da formação intelectual e cientificista (VILELA, 2004. *et al*).

Eis, pois, que, a escola contextualizada política e socialmente precisa ser analisada do ponto de vista social a partir de suas relações com outras instituições econômicas e políticas, na perspectiva da produção da educação para a cidadania.

Educação para Cidadania e o Currículo

Elegemos para nossa análise os fundamentos da Teoria Crítica na prática educacional por identificar nos autores que se aglutinam sobre as bases da Escola de Frankfurt, o compromisso radical com a transformação social, a partir de uma visão crítica do sistema socioeconômico profundamente injusto e produtor de relações sociais dominantes, apontando como imperativo a transformação social e a emancipação humana, com autonomia e cidadania. Destaca-se, como um de seus compromissos centrais, penetrar o mundo das aparências, percebendo as relações sociais que a elas estão subjacentes.

Para Giroux (1983) um dos autores que discutem a teoria crítica e a resistência em educação, uma reforma

da educação para a cidadania envolve também os educadores, que como sujeitos políticos precisam estar melhor informados para atuarem como agentes eficazes de transformação da sociedade. O desafio é perceberem o conhecimento escolar como parte de um universo social maior, identificando os reflexos, inclusive ideológicos, que este pode ter no contexto dos interesses escolares.

É o que o mesmo autor vai chamar de Teoria da Totalidade. É a capacidade de compreender melhor as contradições que estão por trás dos contextos e práticas educacionais, posto que as escolas não estão num vácuo político e social, sendo fortemente influenciadas.

Por outro lado, os educadores como sujeitos contextualizados precisam também identificar e influir sobre os instrumentos que orientam os processos de ensino-aprendizagem para a produção da educação para a cidadania. Neste sentido, identificamos o currículo como um importante elemento condutor do processo de educação, que deve expressar as conexões com o conhecimento de maneira mais ampla a partir da realidade social. Visto desta forma, Giroux (1983) destaca a escola como espaço social que possui duplo currículo: explícito e formal e oculto e informal. Este último, não expresso, segundo Giroux (1983) se materializa nas crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia a dia da experiência escolar. Este olhar sobre o currículo oculto permite perceber as escolas como instituições políticas, portanto imprimindo uma intencionalidade política em seu projeto de formação.

Currículo: o Fio Condutor do Processo Educativo

Segundo Tomaz Tadeu (1999) a etimologia da palavra "currículo" vem do latim *curriculum*, "pista de corrida", podemos dizer, então, que é neste percurso realizado, onde o currículo se materializa, que passamos a nos tornar o que somos.

currículo
O conceito de currículo envolve todas as experiências ou aprendizagens do aluno planejadas e conduzidas pela escola. Compreende, por conseguinte, também o currículo oculto, de que já nos reportamos, aquele não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares. Assim, o currículo engloba tanto a planificação, quanto o resultado da sua implementação, incluindo o que está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido.

o currículo
Podemos, pois, compreender que o processo de planificação da educação formal se constitui a partir de uma leitura ampliada de contexto, a identificação de necessidades sociais e a definição clara de objetivos sobre os quais será traçado um processo, que se materializa no desenho curricular.

Para Rodrigues (1993), o currículo tem natureza polissêmica, e o seu conceito abarca, nas suas diversas fases, desde a concepção (planificação, projeto e desenvolvimento) até o seu nível da sala de aula e da sua validação (avaliação final). Um conjunto de fenômenos educativos que podem situar-se em todos os níveis da prática educativa, que, segundo Miarilet, se estendem desde o âmbito nacional, estadual, municipal (consoante o sistema educativo se encontre mais centralizado ou mais descentralizado), até a realização (o nível da ação direta ou do ensino-aprendizagem), passando pelo estabelecimento escolar (sobretudo se a escola dispuser de margem de liberdade na definição do currículo escolar).

Compreende-se, desse modo, que o desenvolvimento curricular, ao serviço do qual a avaliação curricular formativa se coloca, se articula com a ação educativa em todos os níveis e em todos os planos, e que a avaliação curricular se articula e se relaciona com a avaliação educativa em todos os níveis (alunos, conteúdos e sua organização, métodos pedagógicos, meios, materiais e manuais escolares, equipamentos e instalações, estabelecimentos escolares, ciclos e sistemas de ensino).

Área da Saúde: o Nosso Contexto de Reflexão

Com o olhar fundamentado nos pressupostos anteriormente apresentados, pretendemos orientar estas reflexões a partir de dados de contexto que expressam a intencionalidade política e as necessidades de formação, tendo o Sistema Único de Saúde – SUS e sua política de Educação Permanente, como focos. Pretendemos ainda analisar uma iniciativa educativa na saúde do município de Fortaleza, qual seja, o Curso Sequencial dirigido a profissionais de nível médio da rede hospitalar do mesmo município.

A Política Pública de Saúde brasileira, materializada pelo Sistema Único de Saúde – SUS constituiu, em 2004, através da Portaria Nº 198/GM/MS, uma orientação nacional (Política Nacional de Educação Permanente em Saúde), que instrumentaliza estados e municípios na construção de processos educativos na busca de qualificar os serviços de Saúde.

Constitucionalmente, o Ministério da Saúde tem a responsabilidade de ordenar a formação de pessoal na área da saúde e de incrementar na sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico. Esta responsabilidade tem sido dividida com os demais gestores estaduais e locais do SUS, sob a sua coordenação quanto à formulação de políticas orientadoras de formação.

Desta maneira, ao SUS cabe o grande desafio de envolver diversos atores, inclusive num alcance intersectorial, na produção da saúde, e neste processo, mobilizar esforços para a promoção também da educação, compreendendo esta última como produtora de saúde.

Ainda neste processo de construção do eixo político – operativo – normativo destacamos o capítulo III da Constituição Federal em seu Art. 205 que trata da educação, que diz,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desen-

volvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Destacamos os princípios: II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; X – Valorização da experiência extra-escolar; e XI – Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – EPS – como estratégia de formação de seus trabalhadores, considera a responsabilidade do Ministério na consolidação da Reforma Sanitária, especialmente em seus aspectos quanto à descentralização da gestão, integralidade da atenção e do fortalecimento da participação social nas decisões do Sistema Único de Saúde – SUS.

Dentre as considerações que fundamentam o compromisso da Política de EPS, destacamos uma que nos parece fundamental para orientar os processos pedagógicos na área da saúde:

integração entre o ensino da saúde, o exercício das ações e serviços, a condução de gestão e de gerência e a efetivação do controle da sociedade sobre o sistema de saúde como dispositivo de qualificação das práticas de saúde e da educação dos profissionais de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Assim, a EPS tem como pressuposto a aprendizagem significativa, ou seja, um processo que relaciona os novos conhecimentos com aqueles já possuídos pelo sujeito, ganhando significado, ou ainda, uma aprendizagem que produz sentido para quem se relaciona com novos saberes.

A EPS é, pois, uma estratégia que matrícia saber e fazer, de forma que as iniciativas de capacitação junto aos trabalhadores se articulem com as necessidades dos serviços em que estão inseridos, de maneira que produzam novos saberes e práticas, qualificando a atenção à saúde. O tempo do aprender e do fazer são simultâneos e se sustentam um no outro para a produção do conhecimento e da prática.

O cotidiano é, então, o cenário privilegiado; os sujeitos, os problemas e a organização do trabalho são os ato-

res e os elementos indispensáveis para dar movimento ao processo de ensino-aprendizagem e geração de mudança.

Neste ato de construir formação a partir da realidade, atua-se sobre e com relações, processos e pessoas, incentivando processos educativos formais e não formais, compreendidos como partes distintas e complementares da rede de educação na saúde.

Portanto, “a educação permanente em saúde, incorporada ao cotidiano da gestão setorial e da condução gerencial dos hospitais de ensino e de outras ações e serviços de saúde, coloca o SUS como um interlocutor nato das escolas na formulação e implementação dos projetos político-pedagógicos de formação profissional e não mero campo de estágio ou aprendizagem prática”. (MINISTÉRIO DA SAÚDE/ Anexo II – Orientações e Diretrizes para Operacionalização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde/ 2004). Neste sentido, os sistemas estaduais e municipais de saúde são serviços-escola, já que são espaços de atenção à saúde e de construção de conhecimento.

Inspirado e orientado pela Política Nacional de Educação Permanente, o município de Fortaleza-CE, através da Portaria Nº 160/2006, da Secretaria Municipal de Saúde, criou o seu Sistema Municipal de Saúde Escola (SMSE), integrando diferentes atores da gestão municipal, trabalhadores de saúde, instituições de ensino e usuários do SUS.

Este sistema constitui-se numa estratégia de Educação Permanente, transformando toda a rede de serviços de saúde existente no Município em espaços de educação contextualizada e de desenvolvimento profissional (FORTALEZA, 2006).

Nele, o espaço dos serviços e seus territórios de abrangência são eixos centrais de desenvolvimento. O espaço do serviço é local de processo de trabalho e de aprendizagem, onde as instituições formadoras, a partir do território de abrangência, passam a ser também fomentadoras de práticas e saberes de saúde, a partir da

responsabilização sanitária do espaço de atuação, juntamente com a gestão local dos serviços de saúde (Secretarias Executivas Regionais – SER's- Distritos de Saúde).

É a partir deste sistema local de educação, que orienta e articula parcerias, que um conjunto de iniciativas formais e informais de educação se desenvolvem. Cabe-nos aqui destacar e analisar no nível prescritivo uma das iniciativas, qual seja, a realização do I Curso de Nível Superior de Gestão em Serviços de Saúde, que vem sendo realizado a partir de parceria entre Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza – SMS e o Sindicato dos Servidores da Saúde – SINDSAÚDE, através de convênio com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Analisando o Curso de Gestão em Serviços de Saúde

Objeto de Análise

1. Curso de Nível Superior de Gestão em Serviços de Saúde

Objetivo Geral

1. Avaliar o currículo do curso de Gestão em Serviços de Saúde e seu processo de formatação.

Objetivos Específicos

1. Analisar o processo de construção do Programa de Formação (propósito inicial, seleção dos participantes, sujeitos envolvidos, definição do Currículo, observando conteúdos disciplinares e os métodos de ensino e avaliação);
2. Analisar a relação entre os objetivos propostos pelo curso e a matriz curricular;
3. Identificar o significado do curso para o(a)s gestor(a)s e trabalhadore(a)s.

O Percurso Metodológico

Partimos da ideia de que a pesquisa tem por finalidade analisar problemas, inquietações, curiosidades ou clarificar dúvidas partindo de indagações sobre fatos não explícitos ou que precisam de melhor explicação para elucidá-los, através do uso de procedimentos científicos.

Elegemos para este ensaio a pesquisa explicativa, que se caracteriza por

procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos analisados. (GONÇALVES, 2005).

Para isto nos apropriamos de registros documentais como fontes de informação, bem como da técnica de entrevista semiestruturada, como um meio de obter informações e percepções sobre o assunto pesquisado, fornecendo dessa maneira, subsídios à análise que articula os conhecimentos que a pesquisadora tem sobre o tema, a análise documental e a expressão manifesta pelo(a)s entrevistado(a)s. Um outro olhar sobre a tema foi a observação de uma atividade do curso, “in loco”, de forma a conhecer melhor a motivação e envolvimento dos alunos, bem como a dinâmica empreendida por um professor na realização de tarefa em grupo.

A análise triangulada destas três vertentes produz conclusões à pesquisadora, indicando elementos de avaliação.

O Contexto e a Análise da Pesquisa

Conforme documentação pesquisada, sobre o público participante do curso, temos 201 trabalhadores vinculados a Rede Hospitalar e Rede de Urgência e Emergência do município de Fortaleza, sendo eles: Hospitais Distritais (Gonzaguinhas e Frotinhas), Centro de Atenção à Criança Lúcia de Fátima – CAC, Hospital N. Sra. da Conceição, Instituto Dr. José Frota e Serviço Móvel de Urgência – SAMU. Parte destes, segundo a coordenação do curso, são

profissionais que já exerciam a função de gestores, na condição de chefe de setor de Unidades de Saúde ou outros que desenvolvem atividades equivalentes, tendo a oportunidade de se qualificarem e/ou requalificarem aprimorando seus conhecimentos na área de Gestão, especificamente voltada para os serviços de saúde. (Doc. do curso).

O Porquê do curso:

Em virtude das transformações no mundo do trabalho, especialmente no campo da saúde onde os sujeitos envolvidos nesta iniciativa estão inseridos profissionalmente, e da necessidade de refletirem e atuarem sobre estas transformações, não só pelo fato de estarem diretamente implicados nesse processo de avanço, bem como para que possam se manter no mercado de trabalho. Em virtude da procura por novos conhecimentos nessa área, como forma de se manter ou inserir-se no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e seletivo. (Doc. do curso)

Para que o curso? “Para capacitar através do curso sequencial, com vistas à melhora de sua qualificação profissional para o exercício das funções de gestão, desempenhadas no âmbito das instituições municipais hospitalares”. (Doc. do curso)

O que é o Curso? Curso sequencial, modalidade de curso de nível superior de curta duração. Referido curso iniciou em agosto de 2006, tendo havido uma interrupção de três meses em 2007, devendo ser concluído em setembro de 2008.

Os cursos sequenciais são regulamentados através de legislação específica: Portarias Ministeriais Nº 612, de 12 de abril de 1999 e 482, de 07 de abril de 2000; Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 01, de 27 de janeiro de 1999, que dispõe sobre cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei Nº 9.394/96 (LDB) e Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UVA Nº 003/00 e 004/00.

De acordo ainda com a documentação do curso, o grande diferencial dessa modalidade de aprendizagem

regulamentada por Lei é o atendimento diferenciado ao mercado de trabalho, visto que os seus alunos devem ser pessoas que já estão no mercado de trabalho e que, por inúmeras situações adversas não conseguiram concluir seus cursos superiores ou ainda, pessoas que estão pleiteando uma vaga no mercado de trabalho e precisam ter uma formação específica e rápida. Assim, para responder a estes desafios, a responsabilidade se torna cada vez mais partilhada, a organização que deve proporcionar meios para geração da sociedade do conhecimento, as universidades que devem ser os próprios meios para essa geração de conhecimento e as pessoas, que inseridas na sociedade, devem buscar meios de atingir um grau sempre mais elevado no conhecimento teórico e prático.

O curso tem como objetivo geral:

1. Qualificar e/ou requalificar o/a aluno/a para o exercício prático de gerenciamento de Unidades de Saúde no âmbito público e privado, desenvolvendo capacidades gerenciais voltadas para o exercício da função de gestor de serviços de saúde, apoiadas em base conceitual atualizada e instrumentos operacionais adequados às exigências de eficiência/efetividade colocadas pelo Sistema Único de Saúde.

O Curso tem como objetivos específicos:

1. Refletir sobre o processo saúde doença-doença sua evolução histórica, seus determinantes socioculturais e políticos, os avanços observados no setor saúde e as tendências e paradigmas contemporâneos;
2. Desenvolver habilidades e conhecimentos em fundamentos de administração geral, contábil e de pessoal voltados para questões operacionais relacionadas à gestão de serviços de saúde em âmbito hospitalar e de unidades básicas de saúde;

3. Desenvolver conhecimentos em planejamento e gestão em saúde, utilizando-se de técnicas e estratégias diversas baseadas em evidências epidemiológicas, análise situacional e aprendizagem organizacional;
4. Desenvolver habilidades e conhecimentos voltados ao gerenciamento de pessoas, cultura e liderança comunicativa;
5. Desenvolver habilidades e conhecimentos para compreender o universo da subjetividade humana, tendo em vista o favorecimento das relações interpessoais, a humanização da atenção em saúde, das relações de trabalho e a aprendizagem organizacional;
6. Proporcionar o conhecimento de aspectos legais relacionados ao universo dos serviços de saúde, seja do ponto de vista da gestão pública, dos aspectos contábeis e da gestão de pessoas e/ou outras que se julgarem pertinentes para o pleno exercício da função de gestor em saúde;
7. Desenvolver conhecimentos básicos de informática, redação e português como ferramenta operacional para o desempenho da gestão;
8. Desenvolver conhecimentos e habilidades para gestão do provimento de recursos e das atividades-meio para garantia de controle da infecção hospitalar, controle e qualidade da oferta de insumos, medicamentos e alimentos nos ambientes de saúde.

Fazendo um paralelo entre os propósitos do Sistema de Saúde preconizado pela sua Política Nacional de Educação Permanente, do SMSE e do Curso, destacamos cada um deles abaixo, de forma a perceber a sintonia presente entre os mesmos.

Analisando do ponto de vista dos propósitos e do significado da política de educação permanente — EPS — para o setor saúde, é importante frisar que uma de suas funções é:

Identificar necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores de saúde e construir estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde e fortaleçam o controle social no setor, na perspectiva de produzir impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva. (Portaria Nº 298 GM/MS, Art. 1º, Parágrafo Único, inciso I)

Já para o Sistema Municipal de Saúde Escola de Fortaleza – SMSE, algumas de suas funções são:

- Reorientar o modelo assistencial; coordenar os processos de formação e educação permanente; identificar as necessidades em saúde, dentre outros.

Neste sentido, o curso sequencial iniciado em 2006, em um momento de reorientação do modelo de gestão e atenção à saúde de Fortaleza, desenvolve-se, anunciando como objetivo:

- Capacitar através do curso sequencial, com vistas à melhoria de sua qualificação profissional para o exercício das funções de gestão, desempenhadas no âmbito das instituições municipais hospitalares.

Percebe-se, portanto, no que diz respeito aos propósitos e objetivos, que há uma intencionalidade comum entre as políticas nacional e local com a formação em saúde, e no nosso caso, com a realização do curso em análise. Para o(a)s trabalhadore(a)s entrevistado(a)s, o curso tem o objetivo de ampliar conhecimentos, crescimento profissional, adquirir melhor percepção sobre o sistema e qualificação dos serviços de saúde. Destacando-se inclusive a possibilidade de alcançar postos de gestão.

É uma oportunidade acadêmica, de preparar-se para assumir postos de chefia (área financeira, rouparia, almoxarifado, serviços gerais, etc.)

Já para o (a)s gestore(a)s entrevistado(a)s, a função deste curso é oportunizar trabalhadore(a)s de nível médio à formação em saúde, articulando conhecimentos teóricos com vivências no espaço da atuação hospitalar.

O Curso chegou num momento onde já existia anteriormente esta carência e necessidade. A maioria dos profissionais de nível médio exercia suas ações sem a mínima condição, com um mínimo de capacitação, trazendo grandes prejuízos a unidade e usuários. Não lhes eram dadas oportunidades desse nível. Há pessoas na rede que estão demotivadas e despreparadas para as funções exigidas pela gestão.

A seleção dos participantes se deu através de uma prova de seleção, com a definição e um número de vagas por unidade de saúde, sendo definidos alguns critérios de participação para o processo seletivo: ter curso médio completo, interesse pessoal e disponibilidade. Cada unidade de saúde conduziu com a coordenação do curso a formação de suas turmas. Os participantes de maneira geral são trabalhador(a)s da área administrativa (lotados nos setores de pessoal, Serviço de Arquivo Médico – SAME, farmácia, dentre outros) e dos serviços de enfermagem (área de pediatria, clínica etc.).

Quanto ao currículo proposto ao curso em pauta, lembramos Cardoso (1987), que assim define:

o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se as necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora os próprios processos de avaliação dos alunos.

Corroborando com o autor, compreendemos que a engenharia de montagem de um currículo não pode deixar de explorar cada um destes aspectos de forma detalhada, destacando inicialmente, perguntas chaves: Que profissional quero formar? Que tarefas estão postas para a função que quero qualificar? E ainda: Quais as necessidades de formação? Penso que, estas questões orientarão

a definição clara das competências necessárias e os conteúdos para a formação proposta; seguidos da definição das atividades, estratégias e métodos de ensino-aprendizagem e avaliação.

Neste sentido, e consultando documentos acerca do curso sequencial, e pelas entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos nesse processo de construção e desenvolvimento do curso, o currículo chega como o resultado de uma ausculta, por parte da instituição contratada, sobre as necessidades de maneira genérica, adaptando um conjunto de conteúdos da área da administração empresarial privada, e incorporando outros campos de conhecimento, adequando para a gestão pública, fazendo um arranjo que desse conta de alguns temas que pautam a área da saúde.

Assim, o curso está organizado em 7 (sete) unidades de ensino, quais sejam:

- Unidade I- Formulação de Políticas de Saúde Pública
- Unidade II- Fundamentos da Administração
- Unidade III – Planejamento e Gestão de Sistemas de Saúde Pública
- Unidade IV – Gerenciamento de Pessoas: subjetividade humana e relações de trabalho.
- Unidade V – Aspectos legais da Gestão de Saúde Pública
- Unidade VI – Ferramentas Operacionais de Gestão
- Unidade VII- Controle e Qualidade no ambiente de trabalho

Analizando as ementas das disciplinas, que encontram-se em anexo, percebemos um conteúdo curricular denso, que remete-nos a uma outra indagação: o que se espera em termos de objetivos de aprendizagem em cada um deles? Qual a relação que se estabelece entre o conteúdo teórico e prático? Daí partem um conjunto de outras indagações sobre estratégias de ensino, méto-

dos, disponibilidade de tempo de estudo pessoal dos alunos, posto que em geral trabalham 8 horas diárias, com plantões, e participam da formação no período noturno. Certamente todo o conteúdo proposto é importante, mas o que seria mais importante, focando nas competências profissionais necessárias para aquele serviço que se quer qualificar? Conforme Silva (1999), compreendendo que o currículo é uma construção social a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim: “Quais conhecimentos são considerados válidos?” Acrescenta ainda, “é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não.” (p. 148)

Destacamos, neste sentido, a informação de uma das entrevistadas, de que o curso nasceu com a intenção de voltar-se para os trabalhadore(a)s da área de gestão administrativa da rede hospitalar, entretanto, além da procura deste público, houve também o interesse por parte de profissionais da área de enfermagem (auxiliares de enfermagem) que selecionados, passaram a compor o quadro de alunos. Todavia, o conteúdo curricular já estava desenhado, e com a alteração do público, nenhuma mudança foi realizada no mesmo.

Propomo-nos a refletir ainda sobre a relação entre os objetivos propostos pelo curso e o conteúdo curricular desenvolvido. Neste sentido, percebemos o currículo como o fio condutor do processo de educação, como instrumento de planejamento do processo de ensino-aprendizagem, posto que estabelece a relação entre os componentes da elaboração e desenvolvimento da formação, identificando as necessidades e definindo objetivos, conteúdos, métodos de ensino-aprendizagem e avaliação.

O processo de aprendizagem do aluno precisa ter clareza sobre que competências deverão ser desenvolvidas ao longo da sua formação, de forma a orientar-se sobre os objetivos de aprendizagem propostos, que deverão ir do nível mais simples, caminhando para uma maior complexidade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, percebemos que, ao invés de orientar-se por competências, o currículo desenvolve-se a partir da definição de objetivos. São oito objetivos construídos para o curso em questão, em que o verbo desenvolver é aplicado em seis deles. Entretanto, na maioria deles, a continuidade do enunciado do objetivo amplia-se muito, sem dar uma objetividade no recorte que se pretende trabalhar, sobretudo observando qual é o perfil do aluno do curso e qual sua necessidade e do serviço com relação aqueles conhecimentos. Desta forma, pergunta-se: Qual o significado prático do conhecimento trabalhado no curso?

No quadro a seguir apresentamos um exemplo, apresentando o segundo objetivo proposto no curso.

OBJETIVO	CONTEÚDO CURRICULAR	EMENTAS DAS UNIDADES
1. Desenvolver habilidades e conhecimentos em fundamentos de administração geral, contábil e de pessoal voltados para questões operacionais relacionadas à gestão de serviços de saúde em âmbito hospitalar e de unidades básicas de saúde;	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à administração • Economia da Saúde • Contabilidade Pública • Administração Financeira • Administração de Materiais e Patrimônio 	UNIDADE II – FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO: Introdução aos princípios da administração, conceito de administração privada e pública; conceitos de organização, racionalização e funções administrativas; estratégias de economia pública, contabilidade pública, da administração financeira e da administração de materiais e patrimônio, tendo em vista os modelos operativos adotados no âmbito da saúde nos vários níveis de gestão.

Nas entrevistas realizadas especialmente com os trabalhadores quando indagamos quais os conteúdos trabalhados no curso, e se eles ajudaram a melhorar atuação

do(a)s mesmo(a)s, foram destacados alguns: SUS, Vigilância Epidemiológica, papel do gestor, português e informática, material de consumo, contabilidade, planejamento estratégico, estatística, administração, economia, sala de situação.

Indagando quanto à importância destes conhecimentos para a prática profissional e o que acrescentou em termos de ampliação de conhecimentos e habilidades para aluno(a)s do curso, destacaram:

- *Conhecer mais o SUS foi muito importante, visão da saúde como direito. Gerou maior envolvimento, melhor tratamento com os usuários. Conheci melhor o hospital.*
- *Estímulo para estudar mais. Não sei se vou ser gestora; agora quero fazer enfermagem.*
- *O Curso permite adquirir conhecimentos, melhorar a qualidade dos serviços e adquirir melhor percepção sobre o sistema de saúde para poder ajudar. O problema é que não somos escutadas pelos gestores.*

Para os gestores ouvidos, destacam:

- *Não houve uma avaliação minuciosa a esse respeito; mas sentimos que o nível de conhecimento nas discussões melhorou, como também a clareza dos serviços de saúde. Isso facilita o entendimento do funcionamento das dificuldades e necessidade repercutindo em benefícios para a gestão.*

Algumas Considerações

A oportunidade de realizar disciplinas do curso de doutorado (Educação, Currículo e Ensino – Avaliação Curricular) que se articulam e complementam em seus

percursos, permitiu-nos um olhar mais ampliado sobre a temática. As reflexões oportunizadas pelos encontros acadêmicos, seminários e contribuições do(a)s professores e alunos nos enriqueceram sobremaneira. O olhar de hoje certamente é mais criterioso e problematiza o que ontem passava despercebido.

Concluimos uma rápida, porém significativa análise sobre uma das iniciativas de formação promovida pela Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza a partir de uma parceria com uma instituição de ensino superior.

Como profissional do corpo técnico de referida secretaria, e ocupando cargo estratégico na gestão, na assessoria de planejamento, percebemos que estabelecer diálogo com os sujeitos envolvidos na iniciativa discutida, ou seja, com gestores, trabalhadores e instituição parceira, nos colocou em uma posição de não apenas buscar informações, sendo um momento e oportunidade de problematização do percurso do curso com os atores envolvidos.

Acreditamos que o curso de Gestão em Serviços de Saúde gerou uma possibilidade de incluir um público com poucas oportunidades de formação na história da gestão da saúde do município. Isto gerou um impacto na autoestima dos participantes e o interesse de ser participante em cena. Para a gestão, resgatar o interesse pela formação permite fortalecer seu propósito de qualificar a gestão e atenção à saúde a partir do envolvimento e compromisso do(a)s trabalhadore(a)s que passam a ter o espaço do serviço como local de aprendizagem. Tudo isto gerou um movimento de reflexão das práticas hospitalares, de despertar para novos conhecimentos e habilidades.

Todavia, percebemos que a construção do processo precisaria ser melhor trabalhado, de forma a dar maior sintonia entre necessidades de formação e conteúdo curricular, construindo um conjunto de competências a ser desenvolvidas ao longo do curso, de forma a objetivarmos melhor o que se espera do(a)s profissionais ali envolvido(a)s. Da mesma forma, uma aproximação

maior entre gestores do curso e das unidades hospitalares poderia ter potencializado mais o processo de ensino aprendizagem.

A história da formatação do curso, conforme um(a) do(a)s entrevistado(a)s se deu entre instituição demandante e demandada. A instituição formadora já possuía um curso sequencial com conteúdos de gestão administrativa e foi discutido com a Secretaria Municipal de Saúde a inclusão de temáticas de interesse da saúde. Esta articulação, entretanto, conforme fala de demais entrevistado(a)s, como técnicos e gestores dos serviços hospitalares, não aprofundou discussão sobre que conteúdos são mais significativos para a formação proposta. Conforme um(a) entrevistado(a): *“não houve discussão previa da necessidade do curso para o serviço. Existiu um momento onde o curso foi apresentado aos servidores, porem foi feito todo um debate na expectativa do servidor”*.

Sabemos que, segundo Giroux in Silva (1999, p.55) o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O Currículo é um local, onde, ativamente se produzem e se criam significados sociais”. Daí porque a importância de uma produção mais ampliada, envolvendo todos os implicados no processo de formação, de maneira e construir desde o nascedouro do projeto de formação uma cumplicidade de interesses entre instituições gestoras e formadoras, serviços e alunos. É o que Giroux chama de conceito de “voz”, onde aponta a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados.

Finalmente, gostaríamos de tecer comentários sobre o formato da organização do conteúdo curricular que, embora tenha feito o esforço de articular em seu interior a oferta e a demanda das instituições organizadoras, não teceu ao longo de seu desenvolvimento uma ação cotidiana mais integrada com o serviço. Demonstra

ao que apuramos uma organização técnica, conteudista. Mais uma vez citamos Giroux (in SILVA, 1999, p.51), que critica a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixaram de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas.

Referências

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2005.

RODRIGUES, Pedro. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal: Porto Editora LDA, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A função social da escola na teoria crítica: apontamentos para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer**. UNIMEP. Piracicaba/SP, 2004. "Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação" Publicação Restrita.

AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PROGRAMA UAB/UECE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O DESEMPENHO DOCENTE

Meirecele Caliope Leitinho

Igor Lima Rodrigues

Introdução

Atualmente, a Educação a Distância – EaD no Brasil – passa por período de crescimento em várias áreas. Diversos projetos e programas têm sido empreendidos, tanto no âmbito da iniciativa privada quanto no contexto das ações do Governo Federal, sendo a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB – um exemplo da iniciativa governamental que objetiva promover cursos em diferentes áreas, como Administração e Formação de Professores na modalidade a distância. Conjuntamente às iniciativas institucionais, os avanços tecnológicos da Internet permitiram que a EaD pudesse ser praticada por várias instituições que se apropriaram desse meio de comunicação e de suas ferramentas tecnológicas.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2007, apresentados em 2008, demonstram que nos últimos anos houve aumento na criação de cursos a distância na ordem de 16,9%, bem como uma elevação no registro de matrículas para 78,5% em relação ao ano anterior, chegando a representar 7% do total em cursos de graduação (INEP, 2009).

Entretanto, o exercício da modalidade de EaD, como forma de promoção de projetos educacionais, apresenta desafios de natureza diversificada, que estão muito além de aspectos tecnológicos. Questões pedagógicas, financeiras, logísticas e de gestão carecem de análises específicas e ao mesmo tempo sistêmicas, pois a EaD guarda a complexidade de uma modalidade com diversas dimensões que necessitam de várias vertentes de atuação para o sucesso dos objetivos determinados.

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de tese de Doutorado, que consiste na avaliação curricular de cursos na modalidade a distância por meio do estudo de caso múltiplos em dois cursos de graduação do referido contexto. Sendo a pesquisa aqui apresentada ter por objetivo a realização de estudo exploratório no âmbito do curso de Pedagogia na modalidade a distância, integrante do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, realizado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Nessa etapa de nossa pesquisa desenvolvemos esse tipo de estudo para avaliar o aspecto curricular desempenhado pelo docente por meio da percepção dos estudantes.

Caracterizada como uma modalidade de ensino que envolve uma situação particularizada em um contexto no qual estudantes encontram-se geograficamente afastados das sedes das instituições promotoras do ensino e de seus integrantes, dentro também de uma assincronia temporal. A Educação a distância amparou-se em recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação disponíveis em cada momento histórico percorrido em seu crescimento. Considerando-se a necessidade de canais de comunicação para estabelecimento de contato entre os agentes envolvidos no processo educativo mencionado, Moore e Kearsley (2009) analisam a evolução da EaD por meio da descrição de cinco gerações, marcadas pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação que emergiram no decorrer do tempo.

O que o país presencia hoje, com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB – em 2005, é a vivência em cada uma das inovações descritas nas gerações da EaD, dentro de um contexto nacional da Educação Superior pública. Isso se dá tanto no que diz respeito ao uso e potencialização das Tecnologias de Informação e Comunicação, como na gestão e organização de recursos humanos nas universidades participantes. A discussão de questões pedagógicas, como gestão, planejamento, avaliação dentro das particularidades de uma modalidade de

ensino pouco desenvolvida no país, apontam os desafios frente às instituições envolvidas no Sistema UAB.

A Universidade Estadual do Ceará, desde o início da UAB, por meio da participação no chamado “Projeto Piloto” (curso de Graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil) vive os desafios de integrar a experiência de uma Universidade Aberta no país. Com sua experiência em EaD marcada por mais de 10 anos de atuação nessa modalidade, hoje expande com ainda mais abrangência de Ensino Superior no estado, a partir da utilização dos polos presentes no interior cearense com 8 cursos, 7 de deles voltados para a formação de professores.

Os sete cursos iniciados em 2009 formarão professores para atuarem nos cursos de Química, Física, Biologia, Informática, Matemática, Artes Plásticas e na Educação Básica (Pedagogia). O oitavo curso integrante do sistema UAB é o de Bacharelado em Administração, iniciado em 2006 nesta instituição, como projeto piloto.

Delimitação do Problema

A avaliação, como parte do processo de gestão pedagógica de programas educacionais, é um campo de pesquisa que se apresenta frutífero no contexto da educação na atualidade, principalmente no momento em que a expansão do Ensino Superior é tomada como eixo fundamental de uma Universidade Aberta, criada por iniciativa governamental no Brasil, devendo ser considerada objeto de análise por ser uma iniciativa de abrangência nacional.

A avaliação, compreendida como processo que implica a emissão de um julgamento de valor sobre alguém ou alguma coisa, é considerada parte integrante do planejamento de programas ou projetos que busquem atingir eficiência e eficácia, sendo estas verificadas de forma processual e somativa (seus produtos).

A importância da prática de processos avaliativos é relatada na literatura especializada desde a década

de 1940, com vistas à melhoria de programas de treinamento para soldados no período das guerras mundiais (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 64-65).

A Universidade Estadual do Ceará encontra-se hoje com mais de 600 estudantes de Graduação, matriculados nos cursos do Sistema UAB. Mais de 10 municípios são atendidos por meio da infraestrutura de pólos de apoio presencial nos 8 cursos oferecidos pela UECE. Atualmente, 16 coordenadores de curso atuam na gestão dessa iniciativa. O levantamento e análise de informações voltadas para subsidiar a tomada de decisões nesse processo é algo a ser potencializado por ações avaliativas que possam fornecer tais subsídios.

Ao pesquisar o caso da licenciatura em Pedagogia, pretendemos efetivar uma maior aproximação do referido objeto de estudo. Tal curso já encontra-se inserido no processo de avaliação em desenvolvimento no âmbito da Coordenação da UAB/UECE, o qual será fonte dos dados analisados neste artigo.

O objetivo geral proposto neste estudo exploratório foi aumentar a compreensão acerca do desenvolvimento de um processo de Avaliação Curricular dos cursos de Graduação do Projeto UAB/UECE, a ser realizada por meio de estudos de caso múltiplos, explicando e compreendendo o contexto no qual são executados, produzindo, assim, subsídios que melhor favoreçam a tomada de decisões dos gestores do projeto. Especificamente, esse estudo exploratório analisará o desempenho dos docentes do curso de Pedagogia, por meio dos dados coletados através dos instrumentos de avaliação de disciplinas aplicados aos estudantes. Essa audiência apresentou sua percepção sobre o desempenho do professor na disciplina sob sua responsabilidade. Essa será a fonte dos dados que são analisados aqui.

Justificativa

O Brasil, a partir do governo Lula, demonstrou avanços no desenvolvimento da Educação Superior no

país, focando nos desafios na área educacional que mais afetavam a Nação. Conforme a professora Eunice Durham destaca em suas análises sobre o Ensino Superior, a oferta de cursos na modalidade a distância e semipresenciais é uma realidade, ressaltando os altos índices de aumento na oferta de cursos de graduação na modalidade EaD.

O delineamento de uma legislação clara e precisa, que regulamenta a prática da EaD no Brasil, demonstra o entendimento de que essa modalidade na promoção de políticas públicas que expandem a Educação Superior no território nacional ocorre de forma acelerada.

As pesquisas na área de Educação a Distância no país foram analisadas na publicação, até então anual, do Instituto Monitor, que integra um Anuário Estatístico da Educação a Distância no Brasil. André, Filatro, Piconez e Litto (2008) demonstram informações extremamente relevantes na justificativa do presente projeto de pesquisa, apontando inicialmente que a região Nordeste representa a menor incidência de produção científica dentro dessa temática, com 5% de participação. Isso nos leva a pensar na necessidade de maior relevância que a proposta de estudo aqui apresentada agregará no contexto regional.

A Educação Superior como modalidade de ensino é destacada com 32% de nível de abrangência nas pesquisas em EaD no Brasil, entretanto esse percentual cai para 12% em relação à formação de professores, temática que é problematizada em nossa proposta de projeto de pesquisa.

De forma geral, encontramos a quantidade de teses como sendo o menor valor percentual de tipos de publicação apresentados (7%) nos dados estatísticos já levantados, o que justifica ainda mais o desenvolvimento de trabalhos científicos dessa natureza.

Quadro Teórico

As discussões sobre avaliação sempre nos remetem à questão relacionada a sua conceituação, o que nos leva

a apresentá-la a partir do pensamento de Luckesi, quando ele define:

O termo avaliar também tem origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a [...]”. Porém, o conceito “avaliação” é formado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação[...]”, que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (1997, p. 92-93).

No centro da ideia apresentada, fica evidente que trabalharemos com o processo avaliativo por meio de um objetivo voltado à emissão de um julgamento de valor. O autor citado realizou essa conceituação com vistas a promover uma discussão acerca do processo de avaliação da aprendizagem, contudo o fundamento apresentado nos permite entender que avaliar não pode se findar na mera constatação de determinada realidade, seja ela no âmbito dos processos cognitivos ou mesmo se tratando de aspectos curriculares de um curso ou programa de ensino.

A importância da definição do conceito relacionado ao ato de avaliar é fundamental para que se possam prevenir possíveis problemas epistemológicos que venham a comprometer um processo avaliativo a ser desenvolvido. Seu uso conceitual indiscriminado revela que essa ação por muitas vezes não tem passado de meras mensurações (MACHADO, 1995).

Quando tratamos da relação entre Avaliação e Currículo, Depresbiteris (1989, p.42) chama atenção ao fato da ocorrência do uso do termo “avaliação do currículo” voltado para a análise dele como um todo ou, ainda, sob um determinado aspecto em especial. A questão do currículo relacionado à avaliação nos aponta para o próprio debate sobre a definição do termo, que na literatura atual já concentra a ideia da superação conceitual, que, anteriormente, tratava-o como meras listagens de matérias ou disciplinas de um determinado nível de ensino ou

curso específico, nos quais ficavam detalhados conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas instituições.

Nas análises sobre currículo, encontramos o pensamento de Sacristán (2000) enfatizando o currículo como opção cultural, apresentando, assim, a necessidade de análise de sua complexidade a partir da ótica que vai entendê-lo como

o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (p. 36)

Considerando as atuais abordagens desenvolvidas sobre a complexidade inerente ao currículo, o ato de avaliar dentro desse meio pode parecer mais desafiador do que pensamos preliminarmente. Ainda assim, podemos destacar a existência de experiências exitosas que se sobressaem na literatura especializada no tema, como, por exemplo, o trabalho de Ana Maria Saul, responsável pela definição de um novo paradigma na Avaliação Curricular.

Denominado por Saul (2001) como Avaliação Emancipatória, esse paradigma voltado para avaliação e reformulação de currículos demonstrou sucesso na experiência por ela desempenhada, que se amparou em fundamentos baseados, dentre outros aspectos, na natureza da avaliação voltada para o processo de análise e crítica da realidade, visando à sua transformação. O enfoque qualitativo dos procedimentos metodológicos é enfatizado nessa abordagem.

Com o foco em programas educacionais ou sociais, os pressupostos metodológicos adotados partem de ideias relacionadas ao antidogmatismo, autenticidade e compromisso, restituição sistemática e ritmo e equilíbrio da ação-reflexão. (p. 64).

O presente quadro teórico, até então, demonstra a avaliação no âmbito de programas e currículo, estando o presente momento propício à dispensa de atenção ao fato dos cursos de licenciatura a serem investigados es-

tarem sendo desenvolvidos numa modalidade denominada Educação a Distância, área de conhecimento ligada à Educação que traz aspectos a serem discutidos de forma a melhor apresentar essa parte de nosso projeto.

Diversas definições de Educação a Distância são encontradas nas publicações mais atuais, bem como no início das pesquisas que trataram do tema. Belloni (2006) analisa nove definições acerca da EaD, entre autores estrangeiros que tratam dessa modalidade, considerando desde os aspectos relacionados ao deslocamento de tempo e espaço entre os participantes do processo educativo, como também tópicos relacionados aos fundamentos pedagógicos presentes em cada pensamento expresso pelos autores citados por ela. Dessa forma, a autora chega à discussão de um conceito relacionado à aprendizagem aberta e a distância, na qual o centro do processo educativo estaria voltado para o estudante, superando possíveis processos automatizados, voltados para práticas educacionais em “larga escala”, nas quais é mencionado um modelo tido como “industrializado”.

O que destacamos, neste texto, são os aspectos da EaD que necessitam ser especificados e minuciosamente observados numa proposta de avaliação curricular no contexto dessa modalidade.

Procedimentos Metodológicos

Considerando que o desenvolvimento desta pesquisa, que visa concretizar-se na forma de um estudo exploratório, decorre de uma série de procedimentos metodológicos organizados de forma a atender objetivos voltados para melhor compreensão de um objeto a ser estudado, destacamos a necessidade do uso de recursos metodológicos adequados ao objeto investigado.

O estudo exploratório constitui-se como uma etapa de fundamental importância no contexto de uma investigação científica, por aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou mesmo, um problema

de pesquisa ainda não perfeitamente delineado (APPOLINÁRIO, 2004. p.87).

O uso de procedimentos metodológicos mais complexos permanece no decorrer desse período, considerando que a opção pela metodologia do estudo de caso se baseia na ideia do desenvolvimento de pesquisa que possa vir a ter um caráter de flexibilidade numa abordagem qualitativa. Esse foco considerará a análise de dados de natureza quantitativa que venham a integrar documentos e informações já coletadas pelos gestores dos cursos.

Selecionamos como espaço de investigação o polo de Missão Velha, com os cursos de Informática e Pedagogia, sendo escolhidos como estudo de caso da pesquisa.

Essa opção considera o fato de ser o município que agrega o curso de Pedagogia mais representativo em quantidade de estudantes matriculados (232) e o curso de Informática que possui a característica de ser inovador, no sentido de ser o primeiro a formar professores nessa área no estado do Ceará. A agregação dos dois cursos em uma cidade acontece tanto em Missão Velha como em Mauriti, este último descartado pelas condições de acesso mais precárias, devido à maior distância da capital.

Para fins de aproximação do objeto de pesquisa até então apresentado, optamos por trabalhar inicialmente com os dados obtidos por meio da avaliação interna realizada pela equipe de avaliação do programa UAB/UECE, desenvolvida no contexto da Secretaria de Educação a Distância dessa universidade.

Analisaremos as respostas dos estudantes do curso de Pedagogia acerca do desempenho docente dos professores que ministraram disciplinas no decorrer do primeiro ano dessa licenciatura. Essa análise considera a ideia de que as respostas emitidas por essa audiência constituem uma percepção que eles trazem do trabalho que foi desenvolvido pelos sujeitos avaliados. Dado o caráter subjetivo implicado nessa percepção, recorreremos à ideia que fundamenta pela Gestalt, na abordagem fenomenológica

que busca a essência do fenômeno percebido como um todo, organizado por partes estruturadas.

Será abordada a ideia proveniente da teoria da Gestalt, ao analisarmos as percepções dos estudantes, visto que Rosa (1995) fala que “as figuras percebidas são experiências do objeto percebido, portanto são fenomenologicamente reais.”

Análise dos Dados

A análise dos dados terá como fonte as respostas obtidas por meio da aplicação do instrumento de Avaliação da Disciplina aos estudantes do curso de Pedagogia durante o primeiro ano de funcionamento do projeto UAB/UECE. Esse instrumento foi aplicado a 8 das 10 disciplinas cursadas no decorrer de dois semestres letivos, tendo atingido 317 respondentes, distribuídos em cada aplicação; ao término das atividades das disciplinas, o instrumento foi disponibilizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo de livre adesão o seu preenchimento.

O instrumento aplicado aos discentes é composto de 45 itens, divididos em 30 perguntas, respondidas por meio de escala de concordância em 4 níveis e 15 itens de respostas do tipo “sim” ou “não”. Desse conjunto, o desempenho do docente é avaliado por meio de 8 questionamentos do primeiro tipo (escalonado) e 5 de questões diretas (“sim”/“não”). Os dados obtidos também apresentam duas questões dissertativas, para as quais os estudantes apresentaram suas opiniões, comentando fragilidades e potencialidades, sendo analisados aqui os itens que são pontuados como frágeis na percepção dos discentes.

Entendemos que na Educação a Distância, muito mais do que em outra modalidade de ensino, aspectos como material didático, tutoria, gestão pedagógica, estrutura física, dentre outros, colaboram para o trabalho docente. Os referidos aspectos também foram objeto

de avaliação pelos estudantes, entretanto analisaremos percentuais de respostas relacionados diretamente ao trabalho dos professores, compreendendo que sua postura diante dos desafios postos pela EaD, no contexto do projeto UAB/UECE, é parte importante do conjunto de dimensões que nos permitiram melhor aproximação de aspectos curriculares que desenvolvem na prática desse profissional. Por meio de análise qualitativa das fragilidades apontadas nesse item dissertativo do instrumento, relacionar o que foi coletado nas respostas escalonadas de forma quantitativa com a qualidade descrita na “fala” dos estudantes.

A primeira parte do instrumento de avaliação é dotada de perguntas a serem respondidas por meio da escala de concordância, dividida nos seguintes níveis: Concordo Totalmente, Concordo Parcialmente, Discordo Parcialmente, Discordo Totalmente. Durante o processo de análise, nosso olhar esteve voltado para a concentração de percentuais que apresentaram-se com maior quantidade, em dado conjunto de concordância ou discordância.

Considerando o conjunto dos itens que correspondem ao desempenho do professor, perguntado diretamente a audiência, constatamos altos percentuais de concordância em todos os 8 itens avaliados. Essas respostas atingiram mais de 85% das respostas consideradas positivas, salvo um item em especial sobre o qual nos deteremos adiante.

Já nas perguntas do tipo “sim” ou “não”, os 5 itens que concentram aspectos acerca da docência nas disciplinas obtiveram resultados superiores ou iguais a 85% na percepção dos discentes, nesse caso sem exceção.

Ao analisarmos os itens que foram avaliados com mais de 90% de concordância por parte dos estudantes, percebemos que se tratam de questões acerca de “domínio dos conteúdos” e “participação efetiva nas aulas”. Em ambos os casos são aspectos que estão ligados à atuação do professor e podem ser melhor percebidos nos momentos das disciplinas em que acontecem os encon-

tros presenciais. O que nos revela que os docentes foram melhor avaliados por meio do contato presencial com os estudantes.

Entretanto, ao determo-nos acerca dos comentários que os estudantes expressaram sobre as fragilidades categorizadas como atuação do professor em encontros presenciais é frequente a menção de aspectos relacionados à metodologia e planejamento de aulas, bem como o pouco “tempo” destinado a esse momento para a disciplina. Tais indicações aparecem em meio a vários elogios sobre o desempenho de docentes em situações de ótimas ministrações de conteúdo.

A análise anterior torna-se mais coerente quando observamos os percentuais mais baixos de avaliação dos professores que atingiram 69%. É no quesito que fala sobre a participação “continuamente das discussões no AVA” (Ambiente Virtual de Aprendizagem), ou seja, por meio dos canais de comunicação e interação via internet, que os docentes tiveram o maior grau de discordância acerca de sua participação junto aos estudantes.

A interação do professor relacionada à participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem é recorrente em citações emanadas nas questões dissertativas que apresentaram fragilidades indicadas pelos estudantes, principalmente quando relacionados aos dados à categorização “interação”, também bastante apontada como fragilidade na ação do professor.

As demais questões seriam mais voltadas para o trabalho de planejamento e avaliação das atividades nas disciplinas ministradas pelos professores. Nesse ponto, os percentuais encontram-se concentrados entre 85% e 89%, sendo considerados também de grande positividade. Essa análise encontrará, ainda, correspondência ao verificarmos que o segundo conjunto de itens (respostas “sim”/“não”) também apresenta percentuais altos de afirmações positivas, variando de 96% a 87% nas perguntas sobre o trabalho do professor.

- Assinale com um (x) a resposta que julgar mais adequada; é adequado afirmar: [As metodologias propostas e aplicadas, ajudaram na compreensão dos conteúdos].
- Assinale com um (x) a resposta que julgar mais adequada; é adequado afirmar: [As formas de avaliação da aprendizagem foram adequadas aos conteúdos da disciplina].

Ainda que diante de altos indicadores positivos na análise dos dados quantitativos, a observação junto às informações obtidas nos itens dissertativos apresentam com bastante frequência questões de estudantes relacionadas à avaliação e ao planejamento, principalmente quando se referem à elaboração de instrumentos por parte de professores que não tiveram contato com a turma, bem como a demora no resultado das avaliações para obtenção de orientação de novos estudos.

Em relação à atuação nos encontros presenciais, juntamente com aspectos relacionados à avaliação, existem citações de estudantes que revelam a necessidade de maior proximidade entre o momento da avaliação e a presença do docente junto à turma, pontos estes indicados como fragilidades por parte do trabalho do professor.

Ao compararmos os percentuais obtidos no curso de Pedagogia com o conjunto de todos os cursos, observamos que existe correspondência na concentração do grau de concordância dos estudantes dessa licenciatura em relação ao total dos discentes em metade dos itens avaliados. Já nos demais itens, a variação é de no máximo 4 pontos percentuais, sendo que destaca-se com uma diferença de 4% o item que avaliou o professor na participação contínua “das discussões no Ambiente Virtual de Aprendizagem”. Isso nos mostra que, ainda se tratando de menos de 5%, a percepção dos estudantes desse curso tende mais para um grau de discordância que o conjunto de todos os cursistas.

Já no caso do segundo conjunto de itens, temos uma diferença que vai de 2% a 6%. Sendo que o indicador de 2 pontos percentuais se encontra na questão que fala da “distribuição do programa da disciplina pelo professor”, apontando 90% de respostas “sim” no curso de Pedagogia contra 88% no total dos outros cursos. Já o destaque de 6 pontos percentuais acontece no item relacionado “Indicação de bibliografia contida no Programa foi adequada aos conteúdos da disciplina”. Sendo que em todos os casos essas diferenças mostram que o curso de Pedagogia destaca-se em relação ao total das respostas desse tipo.

Entendemos que essas respostas organizadas em termos percentuais representam a percepção dos estudantes sobre o desempenho docente. Sendo que essa avaliação ainda comporta o processo de autoavaliação ao qual os próprios professores foram submetidos, necessitando de análise, que pode vir a complementar as informações aqui discutidas.

O alto grau de concordância encontrado por meio desse instrumento avaliativo mostra a atuação dos professores que ministraram as disciplinas do curso de Pedagogia do Sistema UAB/UECE e pode ser chamado de bastante positivo. Entretanto, a análise minuciosa das respostas nos permitiu constatar onde se encontram aspectos a serem aprimorados e melhor observados pelos gestores. A atuação desse sujeito fornece indicadores a serem avaliados no nível do currículo como prática, construída junto aos estudantes, que foi a audiência fornecedora de informações. Essa prática torna-se mais particular por acontecer em dois contextos muito próprios da modalidade a distância: o presencial e o virtual.

Nos itens que avaliavam as ações docentes na presencialidade, ocorreu destaque no grau de concordância. Já no âmbito da comunicação por meio de ferramentas que têm a virtualidade como meio de comunicação, o destaque foi inverso. Tais constatações apontam, naturalmente, para um olhar sobre a prática dos professores

que podem ser questionadas desde a sua formação para o uso de canais de comunicação, até mesmo suas condições de trabalho e dedicação ao projeto.

Quando atentamos para os dados qualitativos, o que percebemos é certa contradição em relação a indicadores tão positivos nos percentuais obtidos, pois em certos casos parece preocupante a atuação de professores descrita por estudantes em aspectos apontados como fragilidades, visto que estão relacionados a resultados extremamente positivos ao serem avaliados em escala quantitativa.

Considerações Finais

Os estudos atualmente desenvolvidos sobre a avaliação no campo de pesquisa relacionado ao currículo ainda se encontra numa etapa de desenvolvimento inicial. O que se entende por Avaliação Curricular possui certa carência de produção científica que venha a constituir um “Estatuto Epistemológico” para essa área específica da Avaliação Educacional.

Com o avanço já expressado da Modalidade a Distância no Ensino Superior no Brasil, deparamo-nos com um duplo desafio ao propormos pesquisar a avaliação do currículo de cursos que adotam a EaD em seu modelo de oferta.

A necessidade de avaliar para decidir é fundamental nos processos de gestão e no desenvolvimento de propostas curriculares que favoreçam o alcance dos objetivos propostos em sistemas educacionais, como o da Universidade Aberta do Brasil na UECE. Os obstáculos e dificuldades postos nesse percurso tendem a evoluir a cultura institucional da universidade num paradigma de modernidade tecnológica, metodológica e de gestão, pois com os processos avaliativos consolidados, temos um cenário mais favorável no âmbito da instituição.

O desenvolvimento desse estudo exploratório mostra o quanto é importante para a pesquisa proposta como

forma de maior delineamento do objeto a ser estudado. Sendo um importante desafio para nós, enquanto pesquisadores da área de avaliação curricular, desenvolvermos pesquisas que venham a criar melhores condições metodológicas para esse campo da avaliação que indicamos em fase de desenvolvimento.

O uso de dados prioritariamente quantitativos demonstrou a diversidade de informações a serem obtidas por meio de análise, que são desenvolvidas qualitativamente dado o nosso entendimento da conexão permanente entre o *quanti* e o *quali* nas análises propostas.

Este estudo exploratório permitiu que constatássemos a importância da percepção dos estudantes no contexto do currículo enquanto prática, por meio da avaliação feita por eles acerca do trabalho dos professores. Por outro lado, chamou-nos a atenção para voltarmos nosso olhar para as possibilidades de complementariedade que outras informações podem trazer para o estudo aqui desenvolvido por meio da autoavaliação docente, ação também desenvolvida pela equipe de avaliação da SEaD/UECE no contexto dos cursos da UAB. Sendo assim, apresentam-se outras possibilidades de pesquisas que vão permitir a constituição mais apurada do objeto da tese que ora se inicia.

Emitindo um juízo de valor sobre os resultados da pesquisa exploratória, percebe-se inicialmente que os professores de disciplinas do curso de Pedagogia tiveram ótimo desempenho, avaliado por meio de indicadores numéricos obtidos com base nos itens quantitativos e mensurados em escala de concordância e discordância. Contudo, nos mesmos resultados, ao observarmos as fragilidades citadas por estudantes em questões dissertativas, vemos que aspectos com ótimos percentuais são mencionados como frágeis em diversas situações descritas nesses itens. Em certos momentos das análises, os percentuais têm reduções em relação aos demais, concordando com as mais frequentes fragilidades apontadas pelos estudantes. Por outro lado, ainda nos parece neces-

sário mais aprofundamento de questionamentos específicos, para nos aproximarmos da avaliação curricular mais completa no presente estudo.

Referências

ANDRE MARLI, E.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

ANDRÉ, Claudio *et al.* A produção do conhecimento em Educação a Distância no Brasil no período de 1999 a 2007. In: FÁBIO SANCHEZ (Brasil). Coordenação. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p. 133-142.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

BIELSCHOWSKY, Carlos. O crescimento da Educação a Distância no Brasil. In: FÁBIO SANCHEZ. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatísticos de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p. 11.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/centso/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: as concepções de inteligência e conhecimento e as práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no Mundo. In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 1, p. 2.

ROSA, M. **Introdução à Psicologia**. Petrópolis, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNIREDE. **Educação a Distância: Módulo 1 – Fundamento e Políticas de Educação e seus reflexos na educação a distância**. Curitiba: MEC/SEED, 2000.

WORTHEN, Blaine R, SANDERS, Jame R, FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gente, 2004.

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

A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR POR DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

*Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar
Patrícia Helena Carvalho Holanda*

Introdução

Estudar, pesquisar, conhecer sobre currículo, ações que se fazem necessárias para melhor desenvolvê-lo. Estudo esse que tem tido um especial enfoque nas últimas décadas, destacando-se como relevante a necessidade da avaliação curricular, é fator que se faz presente na educação, pois é vivenciado nas escolas por seus pares. Partindo do pressuposto de que as condições de desenvolvimento de um currículo escolar só poderão ser entendidas de fato se buscadas em conjunto, infere-se que, necessitam ser avaliadas num contexto para que assim possam ser compreendidas.

Com estas expectativas realizou-se no período de estudos das disciplinas do mestrado, especificamente, na disciplina de Avaliação Curricular, uma pesquisa piloto ou pré-teste em uma Escola Pública Municipal de Teresina – PI, situada na zona sudeste da cidade, definindo-se como sujeitos, três professoras de 5º ano do Ensino Fundamental. Foi proposto às professoras que avaliassem o desenvolvimento do currículo da escola em que trabalham, a partir de alguns aspectos curriculares que o compõem. Outros sujeitos foram envolvidos (pedagoga e técnica da secretaria), como contributivo às ideias expressas na avaliação realizada pelas professoras.

Pressupõe-se ser este um estudo de relevância ao âmbito educacional, é um tema a ser discutido, em busca de maior compreensão. As práticas curriculares utilizadas precisam ser conhecidas e compreendidas, o que pode ser possibilitado com a integração da avaliação curricular, como instrumento que favorece uma investigação siste-

mática, a análise e tomada de decisão a partir de juízo de valor, tendo em vista a qualidade educacional.

Objetivo Geral

Conhecer significações do desenvolvimento de um currículo escolar, a partir de avaliação realizada por professoras em relação ao currículo desenvolvido na escola em que estas trabalham.

Metodologia

Utilizou-se uma pesquisa piloto ou pré-teste, pois conforme dispõe Lakatos (2001), após a conclusão das etapas de um projeto, a pesquisa piloto tem como principal função “testar o instrumento de coleta de dados” com a intenção de posteriormente melhor conduzir a investigação definitiva. Solicitou-se um depoimento escrito de três professoras de 5º ano do Ensino Fundamental, que trabalham em uma Escola Pública Municipal de Teresina – PI, situada na zona sudeste da cidade, quanto à avaliação do desenvolvimento do currículo escolar. As mesmas receberam uma proposta de darem um depoimento escrito sobre o seguinte questionamento – Como você avalia o currículo desenvolvido na escola em que você trabalha? – Enfatizou-se aos sujeitos que, alguns aspectos poderiam ser contemplados: Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, objetivos, metodologia, avaliação, dentre outros que considerassem importantes.

Após aplicação do instrumental analisou-se a proposta curricular existente na escola, para viabilizar maior compreensão aos depoimentos recebidos das professoras, visto que na expressão de Ludke e André (1996), os documentos podem proporcionar esta qualidade às investigações. No sentido de esclarecer e conhecer mais sobre a prática curricular e entender a avaliação realizada por professoras da escola quanto ao desenvolvimento do cur-

rículo empregado, adotou-se a técnica de diálogo informal com a pedagoga da escola. Buscou-se também conhecer a versão de um técnico da secretaria municipal sobre a Proposta Curricular, nesse sentido utilizou-se a aplicação de entrevista por telefone, obtendo-se esclarecimentos sobre a mesma.

A discussão teórica será articulada à análise dos resultados, sendo apresentada de forma paralela. As professoras serão identificadas pela letra P, acompanhada de números (1, 2 e 3). A pedagoga será identificada pela própria função. Aspectos contemplados na proposta curricular da escola serão identificados como PC.

Os dados coletados a partir dos depoimentos foram distribuídos em categorias, a saber: proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina – SEMEC, Objetivos, Metodologia e Avaliação, que posteriormente foram analisadas e interpretadas à luz do método descritivo e dialético com abordagem qualitativa dos dados, confrontando os resultados com aspectos encontrados na proposta curricular, opinião da pedagoga, posição da técnica da secretaria municipal, e/ou com opiniões de estudiosos da área de currículo, formação de professores e avaliação curricular.

Contextualização Teórica e Discussão dos Resultados

Para vislumbrarmos o tema currículo reportemo-nos mentalmente a um espaço educacional, espaço de convivência, trocas, manifestações, anseios e descobertas, dentre outras características que podem vir a contribuir com a construção do conhecimento de homens e mulheres, para Sacristán (2000), é na prática escolar que pode ser observado num dado momento histórico, usos, tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno da realidade de um currículo em desenvolvimento. Constitui-se assim, o currículo como uma função socializadora da escola.

É fato presente e histórico que as relações de poder refletem-se nas teorias curriculares, Cardoso (1987) compreende currículo como os objetivos a atingir, reporta-se às necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos. Enfatiza ainda o currículo oculto, caracterizando-o como imprevisível, inesperado e não consciente. Nesse sentido, o desenvolvimento curricular se articula a ação educativa, a todos os níveis e todos os planos.

Constitui uma prática complexa, e por isso merecedora de avaliação, medida que

A sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretações de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomada de decisão apropriadas. (ALVES, 2001, p. 56).

A avaliação curricular permitirá conhecer os entraves e buscar medidas adequadas para reverter situações indesejáveis e /ou contrárias aos objetivos /habilidades /metas previstas.

O currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados,

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.;
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.;
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como

território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

- Referem-se a ele em os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadores sobre todos esses temas. (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

O contexto escolar investigado, assim como a representatividade dos sistemas escolares, apresenta-se no âmbito da função social, desenvolver-se-á por tradição a partir da instrumentalização concreta, segundo suas concepções e orientações filosóficas, sociais e pedagógicas, características singulares podem aparecer, visto que o currículo não é abstrato, e deve ser construído em torno das relações sociais no contexto de suas práticas.

No que concerne a instrumentalização concreta do currículo escolar desta Escola Municipal de Teresina – Pi, infere-se a presença da função social no contexto de suas práticas, percebeu-se também através dos depoimentos que há uma dependência em relação à Secretaria Municipal de Educação, pois o currículo escolar deve estar relacionado à proposta da mesma, o que na opinião da professora P.3, “[...] não significa que a escola não tenha autonomia para diversificar a sua proposta educacional, isto é, cada escola depende da gestão e das experiências de cada aluno, para colocar em prática medidas cabíveis para o seu desenvolvimento”.

A avaliação do currículo constitui importante mecanismo no desenvolvimento da função social, possibilita adentrar e compreender no âmbito do plano educativo real, quanto ao pretendido, forma de aproximação e conhecimento que podem contribuir com o desenvolvimento curricular – O que somos? O que temos? O que pretendemos? O que fazemos? Como fazemos?

Nesse sentido uma avaliação curricular deve buscar a compreensão dos elementos que constituem o currículo

– Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso, Regimento Interno, dentre outros. Constituirá significância à formação contínua de profissionalização de professores (as) no desenvolvimento do trabalho pedagógico que necessariamente deve contemplar três aspectos: planejar, aplicar, avaliar.

No livro **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**, Silva (2000), diz que a questão central correspondente ao fato de que, qualquer teoria do currículo vai estar voltada para: que conhecimento deve ser ensinado (o quê?), nesse sentido e na concepção do autor,

[...] as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Como um currículo tem como intenção modificar as pessoas, segundo determinadas pretensões, uma outra pergunta surgirá – que tipo de homem deve corresponder a determinado tipo de sociedade? Assim “o currículo é também uma questão de identidade”. Para o autor,

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2000, p. 15).

Partindo da avaliação do currículo desenvolvido na escola citada, através dos depoimentos das professoras investigadas, foi possível perceber em maior quantidade a preocupação com o quê, bem mais que – qual tipo de homem se deseja para uma determinada sociedade. O instrumento aplicado destacava quatro aspectos: Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Objetivos, Metodologia e Avaliação; ficou aberto para avaliação de outros aspectos que pudessem ser considerados importantes pelas professoras e passíveis de avaliação, no

entanto as professoras avaliaram apenas os quatro aspectos apresentados. Os aspectos avaliados constituíram-se em categorias de análise e interpretação de resultados.

No que concerne à categoria “Proposta da Secretaria Municipal de Educação de Teresina”, conforme depoimentos das três professoras pesquisadas, duas dizem não ter conhecimento do currículo escolar, enquanto uma cita não ter conhecimento suficiente. Apresenta-se a integra dos depoimentos:

- P.1. *“Não conheço a atual proposta da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), para o Ensino Fundamental. A proposta a qual tenho conhecimento é a elaborada no ano de 1995. Na maioria das vezes sigo a proposta do livro didático, que está além do nível de aprendizagem de alguns alunos”*;
- P.2. *“Na escola em que trabalho, nós não tivemos conhecimento suficiente da Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Dessa proposta conhecemos apenas as habilidades, que nos é repassada pela pedagoga”*;
- P.3. *“O currículo da escola não tenho conhecimento, mas o que posso afirmar, que é bastante importante para qualquer escola, pois abrange aspectos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, como também para o desempenho da escola em geral”*.

As afirmações apresentadas quanto a falta de conhecimento da Proposta Curricular da Secretaria Municipal, puderam ser confirmadas num diálogo informal com a pedagoga da escola, esta esclarece que a SEMEC organizou uma equipe de profissionais (professores, pedagogos, diretores e especialistas) para discussão do tema currículo com a intenção de refazer a Proposta Curricular estabelecida no ano de 1995. Após várias discussões e definições, foi elaborado um documento preliminar que foi

encaminhado para as escolas no sentido de serem analisados por suas representações. O retorno do documento à secretaria possibilitou nova articulação e elaboração do documento final, sendo que todas as escolas receberam uma versão deste documento em cd, no entanto, a pedagoga esclarece que ainda não houve de fato uma divulgação, embora os pedagogos e pedagogas estejam orientados a começarem a implementação da mesma, mas oficialmente isso ainda não aconteceu. Nesta Escola Municipal, a pedagoga diz que os professores já trabalham com as habilidades da nova proposta, mas que ainda não foi possível trabalhar com o grupo a proposta de maneira geral.

Tendo a visão das professoras e pedagoga da escola, tornou-se conveniente o confronto dos dados na perspectiva da SEMEC. Contatou-se por telefone com a técnica da secretaria, chefe da Supervisão Escolar da SEMEC, questionando-se sobre a elaboração e implementação da nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Teresina. De acordo com a técnica, a elaboração da proposta curricular iniciou-se em 2001, a partir dos estudos dos Parâmetros Curriculares em Ação, realizados nos grupos de formação continuada da secretaria, foi realizado um levantamento de conteúdos e habilidades nas escolas. Um segundo momento destinou-se a elaboração da proposta, foram envolvidas 29 escolas e o grupo de formação da secretaria, constituindo um grupo piloto para elaboração e validação da proposta. Após a validação, a secretaria encaminhou uma minuta do documento a todas as escolas na pretensão de que esta fosse discutida e avaliada. No início do ano de 2007, conforme relato da técnica, todas as escolas receberam um cd com a proposta inicial, e embora ainda não tenha sido implementada oficialmente, algumas escolas já a desenvolvem. No momento, a proposta passa por uma revisão final, com previsão de divulgação para o segundo semestre do ano de 2007. Objetivo vislumbrado “a construção de uma diretriz curricular pautada em uma reflexão sobre a escola cidadã, currículo e suas práticas pedagógicas”. Neste sentido, a elabora-

ção da proposta foi idealizada: conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, no sentido de aproximar as Diretrizes Nacionais ao projeto educativo da escola.

A análise do documento referente à proposta curricular a ser implementada permite perceber que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura visando atender às mais recentes mudanças indicadas pela lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tendo ainda como documentos norteadores os PCN e o Parecer Nº 4 /98CNE, propõe na PC

[...] uma diretriz curricular comprometida com os anseios do aluno, capaz de traduzir a pluralidade cultural, os saberes internos, as tendências e práticas sociais da realidade a que se destina.

Como fundamentação dos propósitos e fins do Projeto Curricular enfatiza as teorias de Piaget (Epistemologia Genética), de Vygotsky (Sócio-interacionismo) e a de Ausubel (Aprendizagem Significativa), nesse sentido o currículo da Rede Municipal de Educação de Teresina é compreendido como “processo dinâmico de ação-reflexão-ação na perspectiva de desenvolvimento e avaliação curricular”.

É destaque teórico que, “[...] Querendo ou não, uma proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende com a escola.” (COOL, 1987, p. 30). Entretanto é preciso que a esta ideia se confronte com,

Quando um novo currículo ou programa educacional é implementado, a expectativa é que sua eficácia aumente com a passagem do tempo. Os professores se tornem mais experientes e se ajustem aos novos programas ou métodos de ensino. Os alunos podem também tomar consciência do que devem aprender com o novo currículo. (LEWY, 1979, p. 165).

Entende-se que a eficácia citada pelo autor só poderá ser aumentada se os sujeitos (professores, alunos, gestores, pais, outros) realmente tomarem conhecimento da elaboração do currículo prescrito, das intenções e pretensões, das ideias defendidas, pois à medida que se

tornam coparticipes a implementação não será tomada como algo novo”, mas sim como uma “construção do coletivo escolar”.

Na categoria dos objetivos, percebeu-se que a escola trabalha com quadro de habilidades, e que para as professoras a mudança se dá apenas em torno da nomenclatura, mas que as habilidades corresponderiam aos objetivos antes utilizados. Destaco parte dos depoimentos das professoras:

- P.1. *“Com relação aos objetivos, que apenas mudou de nome para habilidades, esses recebi da secretaria. Planejamento de acordo com essas habilidades. Agora se são (atingidas) alcançadas ou não, deixa muito a desejar. Existem uma série de consequências por os alunos não alcançarem com exatidão essas habilidades, como falta de material, interesse, compromisso, indisciplina e acompanhamento por parte da família, acho que seja um dos fatores que mais contribui”.*
- P. 2. *“Devemos trabalhar as habilidades, mas muitos objetivos deixam de ser alcançados, em parte acredito que pela falta de interesse do aluno, pelo pouco envolvimento da família no processo de aprendizagem do filho e também pela falta de iniciativa do professor, que já cansado por tantas atribuições e pouco tempo para planejar / pensar, acaba “caindo na mesmice”.*
- P. 3. *“Contempla habilidades e colocá-las em prática muitas vezes é complicado, pois requer muita disposição e conhecimentos”.*

A proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina apresenta uma concepção pedagógica progressista de educação, onde “[...] o desenvolvimento em cada educando e em cada educador de uma atitude participativa da vida social; a construção de uma consciência de seu papel enquanto um sujeito que

constrói historicamente a sociedade em que vive e que, possuem direitos e deveres de cidadania”, nesse sentido o desenvolvimento de habilidades intenciona tornar efetivos os potenciais operatórios dos seus alunos sobre a realidade.

A discussão que envolve objetivos/habilidades, tem sido motivo de estudo e controvérsias nos últimos anos. Os objetivos constituem referência aos resultados desejados, na opinião de Tyler (1950), segundo Lewy (1979), vai descrever educação como um processo que abrange três focos distintos: objetivo educacional, experiências de aprendizagem e exame dos resultados, desta forma, “[...] avaliar significa examinar se os objetivos educacionais desejados foram ou não alcançados.” (TYLER, 1950, *apud* LEWY, 1979, p.11).

A presença dos objetivos educacionais não deixa de ter sua importância, mas não podem e nem devem constituir-se como fatores isolados para obtenção dos resultados desejados, é preciso atentar para

[...] o dizer e o fazer, o que poderá explicar-se, quer pelas teorias implícitas do professor, quer pelo peso de algumas variáveis: as condições de exercício da função docente, a experiência profissional dos professores, o gênero e o grupo disciplinar. (ALVES, 2001, p.17).

As caracterizações se vistas sob o ponto de vista de Saul (1995), visar a um processo de descrição, análise (acompanhada da crítica) de uma realidade [avaliação curricular], visando transformá-la, com essa pretensão a função social da escola seria de fato colocada em prática.

As habilidades constituem a capacidade não apenas de saber, mas de saber fazer, neste sentido precisa ser adquirida, daí a importância de trabalhar o conteúdo não visando apenas os aspectos conceituais, mas, principalmente o desenvolvimento de competências, a partir das quais, os sujeitos serão capazes de “[...] mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.” (MELO, 2004, p. 217).

Explicita a autora que uma determinada competência será efetivada a partir de várias habilidades, mas que cada habilidade também pode tornar-se uma nova competência. Nesse sentido, o processo escolar requer a construção e reconstrução dos saberes, de forma a possibilitar aos educandos a mobilização dos conhecimentos em situações da própria vida, contribuindo assim com a construção coletiva dos pilares educacionais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

A metodologia escolar foi avaliada pelas professoras com o predomínio do uso de aulas expositivas e trabalhos em grupos, conforme pode ser observado nos depoimentos:

- P. 1. *“A metodologia na maior parte são aulas expositivas, trabalho de grupo, cartazes. A escola até que dispõe de alguns materiais didáticos, como jogos, vídeo, mas por falta de tempo para organizar esses recursos, falta de conhecimento ou pessoas capacitadas para ajudar [...] Tenho até vontade de usar coisas diferentes, mas por tanta indisciplina do aluno acabo atrelando o livro didático.”*
- P. 2. *“A metodologia resume-se quase que totalmente a aulas expositivas, tendo como base o livro didático e com certeza alguns textos complementares, embora a escola disponha de outros recursos.”*
- P. 3. *“A metodologia desenvolvida por parte dos professores varia muito, onde alguns utilizam aulas dialogadas, expositivas, pesquisas e trabalhos em grupos, ou seja, o professor possui o conhecimento, logo poderá utilizar diversos instrumentos para aperfeiçoar suas atividades.”*

O currículo acontece em um sistema escolar concreto, dirige-se aos sujeitos a partir de determinados

meios que definem na íntegra o que realmente será utilizado, dando-lhe

[...] o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2006), sugerem que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, assim podem vir à tona: propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões.

Observa-se na fala das professoras a necessidade de metodologias adequadas aos conteúdos trabalhados, mas não há utilização dos recursos materiais (na opinião das mesmas) de maneira a diversificar as metodologias, mesmo a escola dispondo destes.

Na categoria de avaliação, as professoras manifestam sentir dificuldades, mostram descontentamento no que diz respeito a prática de avaliação externa.

- P.1. “[...] sinto muitas dificuldades, os alunos que tenho apresentam diversos níveis de aprendizagem e a avaliação é feita para um só nível. Existem também as avaliações externas”.
- P.2. “A escola adota o sistema de avaliação bimestral [...], os alunos passam também por outras avaliações de rede, que cobram conteúdos que o aluno não estudou, que eu discordo totalmente”.
- P.3. “[...] o processo de avaliação em si é complicado, pois a cada dia novas regras são implantadas, onde o professor deve adequar-se ao órgão da Semec, isto é, a medida disponibiliza as provas e coloca os critérios avaliativos, ela não quer saber se vai haver algum problema ou não, aí entra o papel da escola, procurando através da coordenação e gestão, procurar um meio que possa ser concretizado para o período estabelecido pela secretaria”.

Diante do exposto, a pedagoga da escola apresenta o desenvolvimento do currículo como um processo complexo, que gera dificuldades para a maioria das escolas, daí surge a necessidade de flexibilizá-lo.

A avaliação como elemento significativo para o processo ensino-aprendizagem apresenta-se também como passível de indagações, permitindo o encontro de possíveis respostas para os contextos. Há ênfase nos depoimentos das professoras quanto a uma avaliação voltada para aplicação de provas, com destaque para avaliação externa aplicada pela secretaria. Nesse sentido, a avaliação ainda não é percebida e/ou vivenciada como “um processo e um projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa.” (GADOTTI, 2002, p. 10). Os resquícios de controle, constituem-se ainda em práticas permeadas pela visão de poder.

Avaliação Curricular – uma Prática Necessária ao Contexto Escolar

Apresenta-se o currículo como “[...] um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares” (SACRISTÁN, 2000, p.32). Nesse sentido, o currículo e a avaliação precisam e devem ser percebidos pelos atores sociais participantes do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva integrada, pois será nesse espaço de condução de fatos e relações que importantes desafios às práticas poderão estar sendo vistas de forma intencional e, como perspectivas ao desenvolvimento de currículos que possam realmente contar com a participação consciente dos sujeitos.

A identificação, análise e avaliação de necessidades, segundo Rodrigues (1999), e requer a confrontação entre uma situação real existente e uma situação ideal, que é a expressão de um projeto (definido por referências

a normas, objetivos e valores), inclui assim o controle, a recolha de informação, a análise e investigação (serve à avaliação na procura dos resultados observados nos alunos). Para Figari (1991a) *apud* Rodrigues (1999), a diferenciação entre investigação e avaliação são as práticas de construção de referentes e a própria natureza do referente, a primeira limita-se a um referente teórico explicativo, enquanto a segunda implicará um referente normativo axiológico. Diferem também quanto aos critérios, na avaliação esses são derivados dos respectivos objetivos, bem como na opinião de Borietti (1995) *apud* Rodrigues (1999), do valor de utilidade relativamente às decisões a tomar com base na avaliação que derivam dos projetos de ação ou dos valores que orientam a ação servida pela avaliação, enquanto na investigação científica se reportam ao valor de verdade (da explicação dos fenômenos). Sendo assim, um programa pode não ser válido em si próprio, independentemente das necessidades que permitem dar respostas ou das populações que se apresentam.

Percepção Externa ... um Juízo de Valor

A investigação realizada permite a emissão de um juízo de valor conduzida a partir da análise dos dados colhidos, analisados e interpretados e, principalmente por constituir etapa de significância à avaliação curricular. Nesse sentido emitir-se-á juízo de valor para a avaliação realizada pelas professoras, limitando-se a dois aspectos: a necessidade de conhecimento do currículo desenvolvido pela escola, bem como, a viabilidade de realização da avaliação curricular.

Fica evidente a partir da investigação, e coloca-se como prioridade, o conhecimento do currículo da escola, pois há nos depoimentos uma preocupação constante com as habilidades a serem desenvolvidas. No entanto, existe um quê? Um por quê? Um como? Um para quê? Questionamentos que devem ser respondidos, visto que, as habilidades fazem parte do currículo escolar, mas, não

podem ser vistas como “o currículo”. É preciso conhecer e compreender os contextos educacionais, as práticas e atuações curriculares, pois as estruturas de poder só podem ser abaladas, desestruturadas, se conhecidas e compreendidas. O exercício de autonomia se dá no processo de luta e de emancipação coletiva.

A realização da avaliação curricular passa nesse sentido a ser recomendada para o contexto educacional, visto possibilitar o conhecimento das práticas adotadas pela escola, porém, é preciso o envolvimento dos sujeitos no sentido de desenvolver a percepção destacada por Silva (2000) quando anuncia que o poder está em toda parte, sendo multiforme, mas os atores sociais podem em seus contextos [se o conhecem, se o avaliam], descobrir, deduzir, que, “algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”. Faz-se mister afirmar que, o exercício de cidadania precisa acontecer nos espaços educacionais, ser exercido em sua plenitude, visto ser “a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo educativo” (ALVES, 2001, p.11), sendo assim deve haver espaço que proporcione o desenvolvimento da avaliação curricular, viabilizando aos seus atores conhecer e traçar um percurso real do currículo a ser desenvolvido e compartilhado.

Expõe-se a seguir nota de apreciação de um avaliador externo, aspecto importante num trabalho desta natureza:

A pesquisa realizada pela professora [...] traz dados importantes sobre o currículo oficial expresso através das orientações da SEMEC e sua relação com as atividades curriculares desenvolvidas em uma Escola Municipal de Teresina – PI . Avaliar esse encontro trouxe elementos significativos para a análise do escrito e do realizado. Nos relatos de docentes e da pedagoga da escola observa-se, sobremaneira, as distâncias e os desencontros do currículo oficial e do “currículo real” vivido e experimentado pela escola.

O trabalho realizado contribuirá para a avaliação do currículo dessa escola e subsidiará o trabalho dos técnicos e professores da escola, bem como dos técnicos da Secretaria de Educação, sugiro, portanto, a publicação do estudo, a fim de que a pesquisa cumpra seu papel social e extrapole a mera constatação sobre a realidade.

Finalizo essa nota de apreciação, agradecendo a confiança e o respeito a mim dispensados para avaliação desse estudo e espero ter contribuído para sua qualificação.

Atenciosamente,

Prof.^a Xênia Diógenes Benfatti
30 de agosto de 2007.

Referências

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Portugal: Porto Editora, 2004.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, conhecimento e cultura. In: MEC – SEB. **Reunião sobre concepção de currículo**. Brasília, 29.06.2006.

CARDOSO, A. Em torno dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 21, p. 220-232, 1987.

COOL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 2. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1987.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. Campinas - São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

LAKATOS, Eva M^a; MARCONI, Marina de A. Ciência e conhecimento científico. In: _____. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LEWY, Ariet (Org.). **Avaliação do currículo**. São Paulo: EPV, 1979.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MELLO, Guiomar Namó. **O que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Pedro. Avaliação Curricular. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antonio. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUL, Ana M^a. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Portugal: Porto Editora, 2000.

METODOLOGIAS APLICADAS NAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO CURRICULAR: SÍNTESE PROVISÓRIA

Meirecele Caliope Leitinho

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Francisco Emilio Campelo Freitas

Aline Maria Loureiro Muniz Moita

Nos últimos tempos vem ocorrendo no meio acadêmico uma ênfase na discussão sobre a necessidade de adoção de um maior rigor metodológico na condução das pesquisas. Apesar de todo esforço feito pelos pesquisadores ainda é comum observar-se nas Ciências da Educação críticas sobre metodologia empregada nas investigações, que, por via de consequência, vai afetar a qualidade da produção dos seus trabalhos científicos. No que diz respeito, a área de Avaliação Curricular a dificuldade encontrada pelos seus pesquisadores e avaliadores reside em construir uma autonomia metodológica em relação à área da avaliação educacional, no sentido de manter vínculos de integração e não de dependência.

Nesse contexto, foi que decidimos pela elaboração deste livro que pretende contribuir para responder a seguinte questão: Quais os percursos avaliativos são mais adequados à área de avaliação curricular? Destarte, este livro tem por objetivo discutir as metodologias e técnicas de pesquisa adotadas nas pesquisas de avaliação curricular.

Nos capítulos dos livros vamos observar a presença da pesquisa bibliográfica, uma vez que ela deve estar presente em qualquer estudo científico, seja para sua necessária fundamentação teórica, ou mesmo para justificar seus limites e para os próprios resultados. Isso deve-se ao fato, de que é por meio dessa pesquisa que o pesquisador faz contato direto com tudo o que foi publicado, dito, filmado ou de alguma outra forma registrado sobre determinado tema, inclusive através de conferências seguidas de debates.

Por outro lado, vale destacar que a pesquisa bibliográfica guarda semelhanças com a pesquisa documental, no entanto é possível fazer sua diferenciação observando os seguintes aspectos entre os dois tipos de pesquisa:

- Na pesquisa documental sua fonte de dados é sempre primária, algumas delas compiladas no momento do fato, outras algum tempo depois, e que não foram tratadas com o foco específico para o tema em estudo;
- Na pesquisa bibliográfica sua fonte é secundária, compreende as obras já editadas abordando o tema em estudo.

No que diz respeito aos objetivos na pesquisa bibliográfica, via de regra, estão voltados para propiciar uma visão mais macro do problema a ser investigado ou focá-lo de forma mais específica, enquanto os objetivos da pesquisa documental são específicos, na maioria das investigações tem a finalidade de obter os dados em resposta a determinado problema.

Os dados obtidos de livros, revistas científicas, teses, relatórios científicos, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados primários, que propiciam o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, possibilitando conclusões inovadoras, por meio da análise de seu conteúdo.

Na pesquisa documental vamos perceber que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968, p. 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. Como o enfatizou Kelly (*apud* GAUTHIER, 1984: 296-297), trata-se

de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência — a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador — do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados.

Definir o documento representa em si um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente.

Dito isso, salientemos que a divisão que realizamos, aqui, está longe de ser restritiva, pois existe uma abundância de tipos de documentos escritos e inúmeras maneiras de agrupá-los em ordens e subordens. Grosso modo, podem-se repartir os documentos em dois grandes grupos: os arquivos públicos — trata-se de uma documentação geralmente volumosa, organizada segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Os arquivos privados — ainda que não pertença ao domínio público, ocorre que uma documentação de natureza privada seja arquivada.

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental. Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita aprender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc.

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Elucidar a identidade do autor pos-

sibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobreviver na reconstituição de um acontecimento.

Uma leitura mais crítica dos documentos possibilita construir uma imagem bem diferente da análise baseada apenas nas percepções e convicções transmitidas pelas pessoas desejosas de valorizar os progressos realizados. Sistematizando a referida leitura, e completando-a com outras fontes documentais de apoio, o pesquisador pode, portanto, chegar a uma imagem da relação dos sujeitos com o meio, diferente daquela à qual nos havíamos habituado no passado.

Por outro lado, é importante estar sempre atento à relação existente entre o autor ou autores e o que eles descrevem. Eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam. Conseqüentemente, deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

Definitivamente, como bem o argumenta Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento. Para chegar a isso, ele deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros, como assinala Deslauriers (1991, p. 79).

A fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental. É porém, em razão da importância da busca da diversidade em termos das fontes, que se adverte o pesquisador para realizar pesquisas em um estado de espírito orientado pela indução. Contudo, tal quadro deve continuar flexível, pois, diante

de novas fontes documentais, bases de arquivos inesperadas, pode-se ser levado a elaborar novas teorias, novas hipóteses, ou a aperfeiçoar alguns conceitos iniciais.

Nas experiências apresentadas no decorrer deste livro encontram-se os aspectos concernentes ao uso da entrevista como instrumento de coleta de dados em pesquisas no campo de Educação, observando as questões psicológicas suscitadas por ocasião da interação entre pesquisador e entrevistado.

De acordo com Banister *et al* (1994), a entrevista costuma ser empregada nas pesquisas qualitativas como possibilidade para o estudo de significados subjetivos, aspectos complexos para serem investigados por instrumentos fechados e padronizado. Abrimos esse caminho à medida que damos voz ao sujeito entrevistado, compartilhando com este o “poder”. Todavia, Minayo (1996) aponta que a entrevista encontra-se em uma arena de conflitos e contradições, citando principalmente os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social (pesquisador – pesquisado). Destarte, emerge a necessidade de uma perspectiva que não aprisione o entrevistado ao olhar do entrevistador, possibilitando aproximação, acesso e compreensão dos conteúdos verbais e não verbais disponibilizados na entrevista; nesse sentido, propomos o viés da reflexividade como um caminho a ser considerado.

A ideia da reflexividade diz respeito à reflexão do conteúdo da entrevista, expressando a compreensão dada pelo entrevistador e, posteriormente, submeter tal compreensão ao próprio entrevistado.

Acrescentamos à discussão alguns esclarecimentos sobre o desenvolvimento da entrevista reflexiva, são eles: a entrevista deve ser realizada em no mínimo dois encontros, individuais ou coletivos, o primeiro para execução propriamente dita e o segundo para apresentar ao sujeito colaborador os significados apreendidos de sua fala pelo pesquisador, em uma perspectiva dialógica; não parte de um roteiro fechado ou estruturado, mas de uma pergun-

ta desencadeadora que atua como ponto de partida para expressão do sujeito, considerando que esta questão foi elaborada com base nos objetivos da pesquisa; e os objetivos da entrevista devem estar claros, oferecendo subsídios para contemplar as informações que buscamos na pesquisa.

Ao realizar o contato inicial, o entrevistador deve se apresentar ao entrevistado, fornecendo-lhe os dados mais relevantes sobre a sua própria pessoa, a sua instituição de origem e o seu tema da pesquisa. Em seguida, solicitará ao entrevistado a permissão para a gravação da entrevista, assegurando o anonimato no que tange o acesso às gravações e análises. É imprescindível que nesse momento o pesquisador fomente a informalidade e empatia necessárias à relação intersubjetiva.

Chamamos atenção à necessidade do entrevistador dispor de um tempo adequado para o entrevistado, visando sua livre expressão. Fraser (2004) enseja essa ideia ao afirmar que a entrevista na pesquisa qualitativa implica em “dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala.” (p.147).

Ainda no que tange ao aspecto reflexivo da entrevista, realizamos o registro contínuo, por considerar que a compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo e vai sendo aprofundada paulatinamente; em seguida, partimos para execução da transcrição da entrevista, etapa que representa a primeira versão escrita da fala do entrevistado. A partir disso, construímos o texto de referência, ou seja, a versão da entrevista que passa por uma assepsia e um ajuste, segundo a ortografia e a sintaxe, respeitando a fala do entrevistado; considerando que quando o pesquisador transcreve, ele também analisa e revive a entrevista, podendo incluir percepções, impressões e sentimentos, este texto é utilizado pelo entrevistador como referência

A etapa seguinte à construção do texto de referência diz respeito à apreensão e construção das categorias, fase que concretiza a imersão do pesquisador nos dados, bem

como sua compreensão e agrupamento. Posteriormente fazemos a síntese, que significa apresentar de tempos em tempos para o entrevistado o quadro que está se delineando e tem a finalidade de trazer a entrevista ao foco. Faremos, por fim, a devolução aos colaboradores, neste momento pode ser apresentada a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado.

Diante do exposto, pode-se perceber que as metodologias abordadas neste capítulo estão associadas às previstas nos projetos de pesquisa dos professores investigadores do eixo de avaliação curricular, permitindo um estudo aprofundado da variedade metodológica presente nas investigações. Por outro lado, não podemos deixar de destacar o esforço dos integrantes do eixo de avaliação curricular de realizar um processo de investigação como uma construção coletiva, em que pesquisadores e alunos de mestrado e de doutorado do eixo de avaliação curricular, foram responsáveis por essa construção.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel, H.; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa *et al.* **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2004.

COLEÇÃO DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.

15. **Mundo do trabalho:** debates contemporâneos. Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana:** liberdade e historicidade. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN: 85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN: 85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.
22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 85-7282-166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.

31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
32. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade II.** Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
33. **Entretantos: diversidade na pesquisa educacional.** José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
34. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
35. **Diversidade sexual: perspectivas educacionais.** Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
36. **Estágio nos cursos tecnológicos: conhecendo a profissão e o profissional.** Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
37. **Jovens e crianças: outras imagens.** Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
38. **História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
39. **Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
40. **Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
41. **Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
42. **Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN: 978-85-7282-246-6.
43. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina.** João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
44. **Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.** Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209p. ISBN: 978-85-7282-259-6.

45. **Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
46. **Estágio supervisionado: questões da prática profissional.** Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
47. **Alienação, Trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
48. **Modo de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação.** Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
49. **De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares.** Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
50. **Nietzscheanismos.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
51. **Artes do existir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
52. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense.** Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
53. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará.** Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
54. **A Pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Loiola Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
55. **História da educação – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais.** Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
56. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação.** Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
57. **Juventudes e formação de professores: o ProJovem em Fortaleza.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.

58. **História da Educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
59. **Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
60. **Entre Línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
61. **Reinventar o presente:** . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
62. **Cultura de Paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.). 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
63. **Educação e Afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
64. **Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.
65. **Gestão Escolar:** saber fazer. Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marcintha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
66. **Psicologia da Educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
67. **Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.
68. **Projovem:** experiências com formação de professores em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
69. **A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
70. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II:** reflexões e possibilidades em movimento. João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
71. **Letramentos na Web:** Gêneros, Interação e Ensino. Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
72. **Marabaixo, dança afrodescendente:** Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.

73. **Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
74. **Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
75. **Labirintos de Clió: práticas de pesquisa em História.** José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
76. **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si.** Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
77. **Besouro Cordão de Ouro: o capoeira justiceiro.** José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.
78. **Da Teoria à Prática: a escola dos sonhos é possível.** Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
79. **Ética e Cidadania: educação para a formação de pessoas éticas.** Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.
80. **Qualidade de Vida na Infância: visão de alunos da rede pública e privada de ensino.** Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
81. **Federalismo Cultural e Sistema Nacional de Cultura: contribuição ao debate.** Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
82. **Experiências e Diálogos em Educação do Campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
83. **Tempo, Espaço e Memória da Educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.82.
84. **Os Diferentes Olhares do Cotidiano Profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.
85. **Fontes, Métodos e Registros para a História da Educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.

86. **Temas Educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
87. **Educação e Diversidade Cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
88. **História da Educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
89. **Artes do Fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
90. **Lápis, Agulhas e Amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.). 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
91. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
92. **Educação Ambiental e Sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
93. **Ética e as Reverberações do Fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
94. **Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
95. **Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
96. **Formação de Professores e Pesquisas em Educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
97. **Experiências de Avaliação Curricular:** possibilidades teórico-práticas. Patrícia Helena Carvalho Holanda e Meirecele Caliope Leitinho (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.

Impressão e Acabamento



imprece@hotmail.com
Fone: 4141.2342

Este livro, com o formato final de 11,5cm x 20,5cm, contém 207 páginas.

O miolo foi impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa foi impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cm x 96cm.

Tiragem de 1000 exemplares.

No cenário educacional brasileiro, a avaliação no sentido de regulação e controle vem ocupando um espaço considerável, como um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho de Estado, no que concernem os ajustes neoliberais da economia, que por via de consequência vai repercutir nas reformas educacionais do Brasil, conforme lembra Sobrinho (2003).

Portanto, os autores ao desenvolverem as experiências em questão primaram pelo conhecimento técnico-científico, como resultado de um trabalho de articulação ensino-pesquisa, configurado pela disciplina avaliação curricular e o projeto de pesquisa desenvolvido por professores, mestrandos e doutorandos vinculados ao eixo de avaliação curricular, pertencente à Linha de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Destarte, este livro é uma contribuição do eixo de avaliação curricular para o debate no âmbito da avaliação educacional.

Gregório Maranguape da Cunha

DOUTOR EM MATEMÁTICA APLICADA PELA USP
PESQUISADOR DO GRUPO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR

As políticas de avaliação de

currículos definidas pelos órgãos gestores da educação em nível federal, tem impulsionado à discussão de processos e mecanismos avaliativos no âmbito das instituições educacionais do país, considerando-se a importância dessas políticas para a determinação de recursos, na busca da melhoria da qualidade das ações administrativas, técnico-pedagógicas, dos indicadores de desempenho de estudantes e do cumprimento de metas propostas por organismos internacionais.

Este livro sobre experiências de pesquisas avaliativas na área da avaliação curricular articula o pensamento de professores pesquisadores, mestrandos e doutorandos que desenvolvem dissertações e teses sobre a temática, trazendo para o debate questões teórico-metodológicas que devem ser consideradas, quando da constituição de modelos, sistemáticas e instrumentos de avaliação na área.

O eixo Avaliação Curricular, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC é um espaço e um tempo de discussão que possibilita pensar questões de avaliação curricular, numa perspectiva quanti-qualitativa, trabalhando com categorias teóricas e práticas que ajudam na análise e compreensão das evidências coletadas nas pesquisas desenvolvidas contribuindo sobremaneira, para a tomada de decisões sobre processos avaliativos de natureza curricular.

ISBN 978-85-7282-437-8



9 788572 824378 >