



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

**JOÃO EUDES MOREIRA DA SILVA**

**ESTUDO DE CASO AVALIATIVO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE  
REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2013**

JOÃO EUDES MOREIRA DA SILVA

ESTUDO DE CASO AVALIATIVO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE  
REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Meirecele Calíope Leitinho.

FORTALEZA

2013

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

- 
- S58e Silva, João Eudes Moreira da.  
Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA do IFCE / João Eudes Moreira da Silva. – 2013.  
195 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Profª. Dra. Meirecele Calíope Leitinho.
1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Fortaleza(CE). 2. Ensino profissional – Avaliação – Fortaleza(CE) – Currículos. 3. Ensino técnico – Avaliação – Fortaleza(CE) – Currículos. 4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na de Modalidade Educação de Jovens e Adultos(Brasil) – Currículos. 5. Instituto Federal de Ciência e Educação, Tecnologia do Ceará(Fortaleza,CE) – Currículos. I. Título.

---

CDD 373.246098131

JOÃO EUDES MOREIRA DA SILVA

ESTUDO DE CASO AVALIATIVO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO DE REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

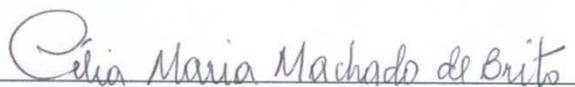
Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 16/04/13

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Meirecele Calíope Leitinho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará / Universidade Estadual do Ceará

  
Prof. Dra. Ana Maria Fontelle Catrib (Professora convidada)  
Universidade de Fortaleza

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Célia Maria Machado de Brito  
Universidade Estadual do Ceará

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro  
Universidade Federal do Ceará

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda  
Universidade Federal do Ceará

Este trabalho é dedicado:

A memória do meu pai José Soares da Silva,  
um homem bom.

A todos os educadores brasileiros que lutam  
incansavelmente por uma educação pública de  
qualidade.

## AGRADECIMENTOS

O desafio de escrever uma tese, dizem que é quase sempre um ato solitário, mas no meu caso ele se converteu em um ato solidário, pois quando se encontra nesse caminho gente que como diz Caetano Veloso “... *quer Prosseguir Quer durar, quer crescer, Gente quer luzir... Gente espelho da vida, Doce mistério Gente espelho de estrelas, Reflexo do esplendor Se as estrelas são tantas*” estas são as minhas estrelas brilhantes: Galeára, Thais, Thiago, Clarissa, , José, Chiquinha, Junior, Joana, Pedro, Elisa, Guarinha e Meirinha.

Renato Teixeira diz que “*A amizade sincera... é um abrigo seguro É natural da amizade o abraço, o aperto de mão, o sorriso*” por isso eu aperto a mão e sorrio para Lindalva, Núbia, Luiza, Natal, Aline, Elivânia, Igor, Emílio, Fran, Germana.

E Renato Teixeira continua:

“*Os verdadeiros amigos do peito, de fé os melhores amigos Não trazem dentro da boca Palavras fingidas ou falsas histórias Sabem entender o silêncio E manter a presença mesmo quando ausentes Por isso mesmo apesar de tão raros Não há nada melhor do que um grande amigo*” e aí estão os meus: Ana Iório, Paulo Roberto, Eliana, Baby, Zeza, Joaquim, Suzana, Andréa Aires, Bel, Ricardo Cunha, Nelson Campos, Clayton, Neiara, Marcus e Cecília, Vasco Vasconcelos e Célio Normando.

Obrigado aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, que, transmitindo conhecimentos e saberes, me ajudaram a completar a travessia, pois como diz Guimarães Rosas “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Recebam meus agradecimentos: Prof. André Haguette, Prof. Luiz Botelho Albuquerque, Prof.<sup>a</sup> Patrícia Helena Carvalho Holanda.

A professora Meirecele Calíope Leitinho, pela orientação segura, pelo rigor científico e ético, pela exigência intelectual com o qual analisou minhas produções e pelas suas contribuições e principalmente pela mão amiga nos momentos difíceis. Como ela costumava dizer ora madrastra ora mãe, e a mãe esteve sempre muito mais presente.

As professoras Patrícia Holanda, Kátia Regina e Cláudia Carneiro pelas contribuições dadas no exame de qualificação. Úteis e imprescindíveis para a construção da pesquisa

Um agradecimento Especial a Guaraciara Matos, Guaracimeire Matos, Ana Cláudia Uchoa, Severina Gadelha, pela leitura dos originais e na análise dos dados. Obrigado pelas riquíssimas sugestões.

Ao Professor Nicolino Trompiere pela maneira carinhosa como se dispôs a me ajudar nas análises estatísticas desta tese.

Os meus sinceros agradecimentos aos professores e assessores pedagógicos do IFCE campus de Fortaleza que participaram dessa pesquisa mesmo sabendo da delicadeza das informações repassadas, aceitaram compartilhar suas experiências, reflexões e sentimentos.

## RESUMO

Esta investigação se insere na linha de pesquisa de Avaliação Educacional, Eixo avaliação curricular, desenvolvida junto ao programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Traz como problema de investigação o entendimento de como o Currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tem se efetivado no Curso de Refrigeração e Climatização, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza. Seu objetivo geral foi compreender como se desenvolve o currículo integrado prescrito e em ação no curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza, visando identificar as condições político-institucionais e técnico pedagógicas necessárias à sua efetivação. Os objetivos específicos da pesquisa procurou identificar os elementos contextuais e técnico-pedagógicos das políticas curriculares propostas nacionalmente para o PROEJA; analisar a formação dos docentes e sua adequação ao desenvolvimento de um ensino integrado interdisciplinar e analisar o Projeto Pedagógico do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE/Fortaleza. O referencial teórico utilizado apoiou-se em Silva (2007), Freire (1987), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2005), Lewwi (1979), e Vianna (2000), entre outros pesquisadores que estudam a Educação Profissional, educação de Jovens e Adultos, e avaliação curricular. Trata-se de um estudo de caso realizado dentro de uma abordagem metodológica de natureza quali-quantitativa. As fontes utilizadas na pesquisa foram professores, gestores, assessores pedagógicos; os documentos da legislação vigente referente à educação profissional; a educação básica; educação de jovens e adultos; bem como o Projeto Pedagógico do Curso de Refrigeração e Climatização. Quanto às técnicas de coleta foram utilizadas a análise documental, as entrevistas abertas e levantamento estruturado. Os achados da pesquisa evidenciaram que o IFCE campus de Fortaleza precisa assumir o PROEJA em todas as suas dimensões: estruturais, políticas e pedagógicas; uma formação específica para os professores. Os dados apontam que a proposta curricular do PROEJA permite a integração dos conteúdos de formação geral com a formação específica, no entanto, ela não se concretiza na sua operacionalização; além disso, falta uma política de formação continuada para os profissionais do IFCE campus de Fortaleza. A hipótese de trabalho comprova que o currículo integrado do curso de Refrigeração e Climatização, para ser efetivado de forma satisfatória em termos de aprendizagem dos alunos, demanda uma formação específica dos docentes para um Ensino Médio Integrado na modalidade de jovens e adultos e a criação de condições institucionais e estruturais necessárias para que se realize a mediação do professor entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

**Palavras-chave:** Avaliação curricular. Currículo integrado. PROEJA. Formação docente.

## ABSTRACT

This investigation is inserted in the Educational Evaluation line of research, curricular evaluation axis, which was developed together with the Graduate Program, School of Education, Federal University of Ceará (UFC). The problem to be investigated was the understanding of how the National Program Curriculum to integrate the Basic Education to the Professional Education for Young and Adults (PROEJA), was made effective in the Refrigeration and Acclimatization course at the Education, Science and Technology Institute of Ceará (IFCE), Fortaleza Campus. In general, this work aims to understand how the integrated curriculum is developing in the course of Refrigeration and Acclimatization at PROEJA, IFCE, Fortaleza Campus, where it has been prescribed and is currently in action, and to identify the socio-institutional and techno pedagogical conditions for making them effective. This research's specific goal was to identify the context and techno-pedagogical elements from the curricular policies that has been nationally proposed to the PROEJA; to analyze the teacher's training and their adequacy to the development of an integrated interdisciplinary teaching and analyze the Pedagogical Project of the Refrigeration and Acclimatization course at IFCE/Fortaleza. The theoretical references used were Silva (2007), Freire (1987), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2005), Lewwi (1979), and Vianna (2000), among other researchers interested in Professional Education, education for Young and Adults, and curricular evaluation. This is a study case carried out within a methodological approach of qualitative-quantitative nature. The sources used for this research were teachers, managers, pedagogical consultants; current legislation documents related to professional education, basic education, young and adult education, as well as the Pedagogical Project of the Refrigeration and Acclimatization course. As for the data collection technics, it was used documental analysis, open interviews and structured surveys. The results of this investigation made it clear that IFCE/ campus Fortaleza should take over PROEJA in all its dimensions: structural, political and pedagogical, and a specific training for teachers. The data indicates that the PROEJA's curricular proposal allows the integration of the syllabus of the general education with the specific education, however, it would not render concrete on its operational part; furthermore, there is not a continuous education policy for the IFCE campus Fortaleza's professionals. The hypothesis of this work proves that the integrated curriculum for the Refrigeration and Acclimatization course, to be made effective in a satisfactory way in terms of the student's learning process, requires a specific training for the teachers of the Integrated High School for young and adults and create institutional and structured conditions required for the teacher to mediate between the prescribed curriculum and the curriculum currently in action.

**Key-words:** Curricular evaluation. Integrated curriculum. PROEJA. Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O currículo como processo.....	79
Figura 2 – Figura 2 - Modelo para elaboração do currículo (Ralph Tyler).....	91

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– As condições estruturais do IFCE/Fortaleza.....	114
Gráfico 2	– Quanto ao desenvolvimento da proposta curricular integrada.....	117
Gráfico 3	– Quanto à integração da proposta curricular para o PROEJA.....	118
Gráfico 4	– Quanto à participação efetiva dos professores na construção do currículo integrado do PROEJA.....	122
Gráfico 5	– Quanto à participação na discussão da proposta curricular do PROEJA.....	123
Gráfico 6	– Quanto ao conhecimento do professor da proposta curricular do curso.....	124
Gráfico 7	– Quanto ao suporte pedagógico para a função docente.....	128
Gráfico 8	– Quanto à necessidade de uma formação específica do professor para o PROEJA.....	129
Gráfico 9	– Quanto a necessidade de curso voltado para o PROEJA.....	129
Gráfico 10	– Quanto ao domínio de uma metodologia própria para o PROEJA.....	130
Gráfico 11	– Quanto ao domínio do conteúdo da disciplina para ensinar no PROEJA....	131
Gráfico 12	– Quanto ao planejamento das aulas levando em consideração processo de integração.....	134
Gráfico 13	– Quanto a adequação das prática docentes ao PROEJA.....	134
Gráfico 14	– Quanto à prática pedagógica e as particularidades do aluno do PROEJA...	135
Gráfico 15	– Quanto à predominância das aulas expositivas em relação às aulas práticas.....	136
Gráfico 16	– Quanto ao planejamento das avaliações para o PROEJA.....	141
Gráfico 17	– Distribuição da nota total da escala de avaliação.....	153

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Quadro síntese dos componentes do processo de investigação .....	30
Quadro 2	– As Etapas do Desenvolvimento do Currículo e os Papéis da Avaliação .....	98
Quadro 3	– Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.....	146
Quadro 4	– Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.....	147
Quadro 5	– Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.....	148
Quadro 6	– Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.....	149
Quadro 7	– Estatísticas da distribuição das notas nas escalas.....	151
Quadro 8	– Estimativas por pontos das médias populacionais da distribuição da escala de opiniões.....	151
Quadro 9	– Distribuição da nota total da escala de avaliação.....	152
Quadro 10	– Correlação entre a nota total na escala e nos fatores medidos pela escala de opinião.....	154
Quadro 11	– Gestão.....	155
Quadro 12	– Integração.....	155
Quadro 13	– Formação Docente.....	156
Quadro 14	– Discriminação.....	157
Quadro 15	– Avaliação.....	157

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– As condições estruturais do IFCE/Fortaleza.....	114
Tabela 2	– Quanto ao desenvolvimento da proposta curricular integrada.....	117
Tabela 3	– Quanto à integração da proposta curricular para o PROEJA.....	118
Tabela 4	– Quanto à participação efetiva dos professores na construção do currículo integrado do PROEJA.....	122
Tabela 5	– Quanto à participação na discussão da proposta curricular do PROEJA.....	123
Tabela 6	– Quanto ao conhecimento do professor da proposta curricular do curso.....	123
Tabela 7	– Quanto ao suporte pedagógico para a função docente.....	127
Tabela 8	– Quanto à necessidade de uma formação específica do professor para o PROEJA.....	128
Tabela 9	– Quanto a necessidade de curso voltado para o PROEJA.....	129
Tabela 10	– Quanto ao domínio de uma metodologia própria para o PROEJA.....	130
Tabela 11	– Quanto ao domínio do conteúdo da disciplina para ensinar no PROEJA.....	131
Tabela 12	– Quanto ao planejamento das aulas levando em consideração processo de integração.....	133
Tabela 13	– Quanto à adequação das práticas docentes ao PROEJA.....	134
Tabela 14	– Quanto à prática pedagógica e as particularidades do aluno do PROEJA.....	135
Tabela 15	– Quanto à predominância das aulas expositivas em relação às aulas práticas.	136
Tabela 16	– Quanto ao planejamento das avaliações para o PROEJA.....	140

## LISTA DE SIGLAS

AI-5	– Ato Institucional nº5
CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEFET-CE	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEFET-MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFE	– Conselho Federal de Educação
CENEC	– Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CIPAM	– Curso Intensivo e Preparatório para Agronomia e Medicina
CIPP	– Contexto, Input/Entrada, Processo, Produto
CNE	– Conselho Nacional de Educação.
CNEA	– Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTP	– Coordenação Técnica Pedagógica
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ENAD	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	– Exame Nacional de Cursos (Provão)
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ETFCE	– Escola Técnica Federal do Ceará
EPB	– Estudos de Problemas Brasileiros
FACED	– Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FNEP	– Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFCE	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação

MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	– Organizações Não Governamentais
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
PABAEE	– Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAIUB	– Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAS	– Programa Alfabetização Solidária
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	– Produto Interno Bruto.
PRN	– Partido Republicano Nacional
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJATEC	– Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, CEFETCE e CEFEPA para Fomento de Ações Colaborativas no Âmbito do INTEGRADO AO PROEJA – CAPES/SETEC)
PT	– Partido dos Trabalhadores
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEMTEC	– Secretária de Educação Média e Tecnológica
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>A METODOLOGICA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	26
<b>2.1</b>	<b>Abordagens metodológicas</b> .....	26
<b>2.2</b>	<b>O processo de investigação</b> .....	29
<b>2.2.1</b>	<i>Locus da pesquisa</i> .....	29
<b>2.2.2</b>	<i>Sujeitos da investigação</i> .....	30
<b>2.2.3</b>	<i>Técnicas de coleta de dados e instrumentos utilizados no estudo de caso</i> .....	31
<b>3</b>	<b>DADOS DE CONTEXTOS</b> .....	34
<b>3.1</b>	<b>As Leis Orgânicas do Ensino brasileiro</b> .....	41
<b>3.2</b>	<b>Lei nº 4.024/61</b> .....	46
<b>3.3</b>	<b>Lei nº 5.692/71</b> .....	47
<b>3.4</b>	<b>Lei nº 7.044/82</b> .....	48
<b>3.5</b>	<b>Lei nº 9.394/96</b> .....	53
<b>3.6</b>	<b>Decreto nº 2.208/97 e a política de educação profissional no Brasil</b> .....	56
<b>3.7</b>	<b>Decreto nº 5.154/04 – a possibilidade do Ensino Médio Integrado</b> .....	59
<b>3.8</b>	<b>A Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b> .....	61
<b>3.9</b>	<b>O PROEJA na Rede Federal de Ensino</b> .....	65
<b>3.10</b>	<b>Implantação do PROEJA no IFCE – campus de Fortaleza</b> .....	66
<b>4</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	68
<b>4.1</b>	<b>Educação e Currículo: Gênese</b> .....	68
<b>4.2</b>	<b>Os primeiros estudos curriculares</b> .....	71
<b>4.3</b>	<b>O processo histórico do currículo escolar no Brasil</b> .....	75
<b>4.4</b>	<b>Os significados do currículo</b> .....	76
<b>4.5</b>	<b>Pressupostos teóricos do Ensino Médio Integrado</b> .....	80
<b>4.6</b>	<b>Pressupostos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional</b> .....	84
<b>4.7</b>	<b>O Currículo Integrado</b> .....	86
<b>4.8</b>	<b>O currículo integrado no PROEJA</b> .....	87
<b>4.9</b>	<b>Os caminhos da Avaliação</b> .....	88
<b>4.10</b>	<b>Avaliação curricular</b> .....	95
<b>4.11</b>	<b>A formação de professores e a prática docente</b> .....	100

4.11.1	<i>A formação docente</i> .....	100
4.11.2	<i>A formação do Professor da EJA</i> .....	106
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	112
5.1	<b>Os dados coletados</b> .....	112
5.2	<b>Apresentação dos dados das entrevistas e questionários por categorias</b> .....	112
5.3	<b>O Tratamento estatístico dos dados obtidos com o questionário</b> .....	150
5.3.1	<i>Análise métrica da escala</i> .....	150
5.3.2	<i>Análise das notas na escala</i> .....	151
5.4	<b>Análise do cruzamento dos dados por categoria</b> .....	155
5	<b>REFLEXÕES</b> .....	160
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	164
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	173
	<b>APÊNDICE B – ESTATÍSTICA DAS DISTRIBUIÇÕES DOS ESCORES DOS ITENS</b> .....	183
	<b>APÊNDICE C – ESTATÍSTICA DAS DISTRIBUIÇÕES DOS ESCORES DOS ITENS</b> .....	189
	<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR 2007/1</b> .....	191
	<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR 2011/1</b> .....	194

# 1 INTRODUÇÃO

## História de vida

Em um de seus belos textos sobre educação, Rubem Alves<sup>1</sup> define o ato de ensinar como “um ofício que deve ser exercido com paixão e arte”. Exercer esse ofício, contemplando o que o autor recomenda, não é algo nada trivial. A maioria das histórias de professores relata um momento singular em que eles foram seduzidos pelo magistério. Comigo não foi diferente. Para falar do momento em que se iniciou minha paixão pelo magistério, é necessário resgatar a minha história de vida. Sou de Acarape, pequena cidade do interior do Ceará, localizada a 52 km de Fortaleza. Lá, existia uma grande usina de cana-de-açúcar que produzia álcool e açúcar. O funcionamento daquela “grande indústria” me encantou tanto a ponto de despertar em mim o desejo de ser engenheiro mecânico. Meu sonho incompatibilizava-se com a estrutura educacional da cidade, uma vez que só existia um grupo escolar, o qual permitia, somente, a conclusão do curso primário. Felizmente, no início da década de 1960, eu vim com minha família para Fortaleza e continuei meus estudos na escola pública concluindo o Ensino Médio, antigo 2º grau, no Colégio João Pontes, que fazia parte da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CENEG), que hoje responde pela sigla CENEC.

Em 1970, perseguindo meu sonho, fiz o vestibular para engenharia mecânica, mas não obtive êxito. Isto trouxe para mim e para minha família uma grande preocupação: como faria para prosseguir os estudos e tentar um novo vestibular? O cursinho era, para mim, uma utopia, pois não tinha condições de pagar. Em meio às dificuldades, à falta de dinheiro e de perspectivas, surgiu uma possibilidade advinda do prestígio de dona Maria Nocrato, uma funcionária de médio escalão da Prefeitura de Fortaleza, que conseguiu a concessão de uma bolsa de estudos para o Curso Intensivo e Preparatório para Agronomia e Medicina (CIPAM). Essa oportunidade foi um verdadeiro presente em minha vida, pois estudei durante o ano de 1971 com as esperanças renovadas. Mas, fiz o vestibular e não consegui, novamente, a aprovação.

A necessidade de tentar mais uma vez me encorajou a procurar a direção do curso CIPAM e pleitear novamente uma bolsa de estudos. Eles concordaram, porém, me deram uma

---

<sup>1</sup> Bacharel e Mestre em Teologia, Doutor em Filosofia (Ph.D.) pelo Seminário Teológico de Princeton (EUA) e psicanalista. Lecionou no Instituto Presbiteriano Gammon, na cidade de Lavras, Minas Gerais; no Seminário Presbiteriano de Campinas, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; e na UNICAMP, onde recebeu o título de Professor Emérito. Tem um grande número de publicações, tais como crônicas, ensaios e contos, além de ser ele mesmo o tema de diversas teses, dissertações e monografias.

condição: eu deveria trabalhar na instituição durante o turno da manhã para obter a possibilidade de estudar à noite, no cursinho. Tentei mais uma vez o vestibular no final do ano. Nessa época, a Universidade Federal do Ceará (UFC) não inscrevia para cursos escolhidos *a priori*. O aluno se inscrevia para a universidade e, dependendo da sua classificação, escolhia o curso que mais lhe adequasse. Dessa vez, para a minha felicidade, consegui aprovação, ficando na 174ª colocação, e, portanto, tive a chance de escolher qualquer um dos cursos ofertados. Foi, então que surgiu a possibilidade de minha escolha ser para o curso de Engenharia de Pesca. Achei que era um desafio novo, já que se tratava de uma carreira que estava nascendo, e o mercado, então, poderia ser bem mais receptivo para os novos profissionais.

Nessa mesma época, eu já trabalhava no setor gráfico do cursinho e, desde então, também mantinha um bom contato com os professores pelos quais tinha grande admiração. Alguns deles me incentivavam para que eu seguisse a carreira do magistério. Esta nova possibilidade já começava a mexer com minhas emoções.

Numa tarde de domingo, do dia 3 de março de 1974, fui comunicado pelo meu amigo Professor Cláudio Gomes, que também estava iniciando sua carreira no magistério, que eu deveria me preparar, pois na manhã seguinte eu iria dar aula de Biologia nas turmas de 1º e 2º ano do 2º grau, hoje Ensino Médio. Foi algo absolutamente inesperado, porém, apesar do grande desafio que se colocava à frente, resolvi aceitar. Fiquei até tarde da noite preparando a aula que teria a duração de 50 minutos. Entrei na sala muito nervoso e comecei a desenvolver o assunto que estava programado. Quando já tinham decorrido cerca de 30 minutos, o conteúdo da aula já estando, então, no final, o coordenador do curso abriu a porta da sala e disse que eu daria, também, a próxima aula. Eu me senti em apuros, pois o assunto preparado para aquele momento já estava se exaurindo e como eu prosseguiria com mais uma aula? Bem, este foi o meu primeiro grande desafio como professor. Consegui controlar o ritmo da aula estabelecendo uma discussão sobre o assunto que estava sendo abordado e terminei com uma atividade que estava proposta no livro didático. Minha estreia foi, então, bem sucedida, pois, apesar de minha total inexperiência no magistério, eu soube, intuitivamente, sanar o problema que estava posto. Foi a partir daí que eu descobri minha paixão e minha arte na docência.

Desse modo, eu comecei a lecionar. Porém, eu acreditava que essa atividade duraria apenas enquanto eu terminasse a faculdade, pois eu tinha à frente um promissor campo profissional para atuar como Engenheiro de Pesca. Mas, como as coisas da vida não

acontecem de forma tão programada assim, a iniciação na docência foi algo que marcaria minhas futuras decisões profissionais.

Ser professor foi me fascinando cada vez mais, então, eu percebi que a verdadeira engenharia da minha vida estava na educação. Hoje, sei que a sala de aula é um espaço privilegiado para a realização de uma grande revolução: a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Ao longo da minha atuação, descobri a importância de ser professor no processo de construção de novos conhecimentos, atitudes e valores que, certamente, contribuem para a formação de uma sociedade mais humana e justa.

A minha vida de professor, em certo período, foi marcada pela dedicação ao ensino nos cursos pré-universitários. Portanto, eu fui um professor formado pela pedagogia do cursinho, na qual não havia cobrança de plano de aula e não havia nenhum investimento na parte pedagógica. O que eu tinha realmente como função era agradar ao aluno e transmitir a matéria, e isso eu aprendi a fazer com lisura e compromisso ético profissional.

Nos anos 1980, os cursinhos passaram por uma crise e uma parte dos professores começou a migrar para os colégios. Evidentemente, participei da efervescência deste momento. Começou, então, uma grande transformação na minha vida de professor: ingressei nos Colégios 7 de Setembro, Batista Santos Dumont, Juvenal de Carvalho e no Nossa Senhora das Graças, que muito contribuíram para minha formação. Nesses colégios, aprendi o que era um plano de curso, qual era a responsabilidade de ser professor e descobri o que significava uma proposta pedagógica dentro de uma escola. Mas este aprendizado foi sendo feito com muitas restrições e certas dificuldades, pois eu vinha de uma formação muito positivista. Eu era engenheiro de formação, ensinava Biologia e preparava o aluno para o vestibular. Então, minhas ações eram todas de resposta imediata: eu preparava o aluno no começo do ano, no final do ano ele prestava vestibular e eu sentia que havia cumprido a minha missão e deveria me preparar para recomeçar com novas turmas.

A minha permanência na escola formal despertou a necessidade de me fortalecer pedagogicamente para continuar sendo professor. As atividades da escola, como a semana pedagógica, que no começo eu achava desnecessária, começavam a fazer sentido e contribuíam para um melhor desempenho meu na sala de aula. Eu não tinha o preparo necessário para lidar com as complexas questões da escola, como avaliação, currículo, indisciplina etc. E, a partir daí, minha condição de professor foi começando a ter uma dimensão diferente, pois àquele momento eu mesmo já sabia que eu não ia mais ser Engenheiro de Pesca, que eu ia ser professor para o resto da vida.

Em 1982, fiz um concurso para professor temporário da Escola Técnica Federal do Ceará (hoje IFCE) para ensinar Biologia e Programa de Saúde. Àquela altura, eu já havia adquirido certos conhecimentos na dimensão pedagógica e podia esboçar um pensamento crítico em relação a determinadas questões. Eu achava muito estranho o funcionamento da Escola Técnica. Primeiro, não se falava em vestibular; segundo, eu não percebia o sentido da disciplina Biologia na estrutura do ensino técnico. Começaram a surgir vários questionamentos, um deles foi sobre a forma de como eu iria trabalhar os conteúdos. Os alunos da Escola Técnica, que cursavam, naquela época, o Ensino Médio, tinham duas possibilidades: uma era concluir o 3º ano do ensino médio e prestar vestibular ou estudar mais um ano e receber o certificado de técnico. Para mim, o ensino de Biologia só tinha sentido para os alunos que iam fazer vestibular. Ao ser designado para ensinar Programa de Saúde, vivi uma experiência muito interessante, pois a disciplina era contextualizada e estava mais próxima do dia a dia dos alunos. Nós falávamos de doenças, carências, de higiene e saneamento, de drogas e começamos, também, a desenvolver um trabalho sobre educação sexual, abordando temas como gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Fui percebendo, então, o quanto era importante a minha função de professor de Biologia dentro da estrutura do ensino técnico.

A Escola Técnica Federal do Ceará, em 1989, ofertou para os professores de todas as áreas o Esquema I<sup>2</sup>. Eu me senti muito estimulado a fazer este curso até mesmo porque o momento histórico mostrava que as questões educacionais começavam a voltar ao debate no cenário brasileiro. A tendência, então, após a Constituição Federal de 1988, era o surgimento de uma lei específica para o ensino e que a necessidade do saber pedagógico far-se-ia compulsória para o alcance da qualidade do ensino.

Seguindo minha intuição, eu me matriculei no curso que foi ministrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), realizado em Fortaleza. As aulas aconteciam no final do expediente da tarde e durante as férias de janeiro e julho. À medida que o curso foi se desenvolvendo, eu fui me aprofundando no conhecimento da pedagogia. Tive contato com a psicologia da aprendizagem, com as teorias do currículo, com os estudos de avaliação da aprendizagem, enfim, a paixão pela educação foi significativamente aprofundada. A partir desses estudos, passei a refletir sobre a importância das disciplinas pedagógicas e a realidade do professor na sala de aula. Minha sede pelo saber pedagógico tornava-se cada vez mais forte.

---

<sup>2</sup> Curso para obtenção de licenciatura plena para professores com graduação, ministrado pelo CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica – Minas Gerais).

Tendo a consciência de que a conjuntura do mundo moderno exige profissionais com um grau maior de conhecimentos em sua área, comecei a cogitar a ideia de uma pós-graduação na área da educação. Não havia outro caminho, pois cada vez mais eu assumia o papel de educador com a responsabilidade de formar jovens para a cidadania. Decidi, então, concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação na UFC, para o Núcleo de Avaliação. Fui selecionado e escolhi como objeto de estudo o vestibular. Na dissertação, desenvolvi o tema: *Vestibular na UFC: Implicações para o Ensino Médio – Um Estudo de Caso a Partir das Mudanças Realizadas de 1978 a 2004*.

Entusiasmado com a dimensão da pesquisa, resolvi, após o Mestrado, fazer a seleção para o doutorado, em 2006. No mesmo ano, as pró-reitorias de pesquisa e de ensino do CEFET comunicaram à comunidade que iriam abrir as inscrições para a seleção de alunos para mestrado e doutorado no PROEJATEC<sup>3</sup>, que seriam ministrados na FAGED<sup>4</sup>. Como, nesta época, eu estava ensinando as turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), interessei-me pela possibilidade de realizar estudos nesta modalidade.

Escolhi como temática de investigação o currículo integrado do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza. A avaliação curricular foi utilizada como processo de análise deste estudo.

Um dos aspectos que me estimulou e desafiou nesta pesquisa foi poder realizar um estudo sobre o currículo na área da EJA, da qual, atualmente, participo como professor.

Os problemas postos como pontos de partida para a minha tese de doutorado, emergiram do contexto real onde atuo como docente. A visão cada vez mais ampliada sobre educação, que adquiri ao longo de minha caminhada profissional, foi a maior responsável pela definição dos marcos desse trabalho que ora apresento nos moldes acadêmicos. No entanto, ela está permeada de subjetividade de um ser que se fez professor por paixão e que procura desempenhar seu ofício com a habilidade de um bom artesão.

### **A problemática da Investigação**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece, no artigo 37, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996,

---

<sup>3</sup> Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, CEFETCE e CEFEPa para Fomento de Ações Colaborativas no Âmbito do INTEGRADO AO PROEJA – CAPES/SETEC).

<sup>4</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

p. 13) e complementa, no parágrafo 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996, p. 13).

Analisando esses dois preceitos legais, pode-se verificar que essa oferta é realizada para um público diferenciado que possui, por conseguinte, suas peculiaridades, sobretudo na efetivação do processo de aprendizagem. Isso se evidencia no trecho supracitado que se refere às “oportunidades educacionais apropriadas”. Essa adequação, à qual a lei se reporta, está ligada às características do alunado, aos seus interesses e às condições de vida e de trabalho. Desse modo, infere-se que a oferta do ensino para o público que procura a modalidade EJA dever ser obrigatoriamente diferenciada.

Ao contrário das crianças que ingressam no ensino fundamental regular, os alunos que iniciam os estudos na EJA não começam de um marco zero, pois estão retomando um caminho que, por diversos motivos, deixaram para trás. No momento em que retornam à escola, o fazem em situação bastante diferenciada, pois carregam consigo uma bagagem cultural já consolidada pelas experiências vividas. O alunado da EJA traz a leitura do mundo que, segundo Paulo Freire (1988), precede a leitura da palavra.

Por apresentarem tais características, os alunos da EJA necessitam de um tratamento pedagógico que dê conta de suas limitações, mas também de suas potencialidades. Isso inclui metodologias de ensino adequadas e organização curricular diferenciada, sobretudo porque são estudantes que já estão ou precisam estar inseridos no mundo do trabalho.

Levando em conta os preceitos legais e as discussões pedagógicas, o Governo Federal, por intermédio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, estabeleceu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), utilizando, principalmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como instrumento para atender a essa demanda.

Segundo este documento, o PROEJA pretende ofertar ao estudante uma formação geral e profissional, que se pretende crítica e reflexiva frente às múltiplas relações estabelecidas no contexto histórico-social, no qual o trabalho se insere como central no processo de construção da existência humana.

O PROEJA traz consigo uma proposta de integração institucionalizada em um único percurso pedagógico de formação acadêmica e profissional. Essa articulação sugere o

interesse em suprimir a dualidade histórica<sup>5</sup> da realidade educacional brasileira desde os tempos da colônia (CUNHA, 2005; SANTOS, 2007), pela construção de uma educação integrada, a partir de novos parâmetros pedagógicos, interferindo no perfil e na formação do estudante. A ênfase na integração indica a intenção de dirimir o caráter dual da educação brasileira.

A questão da integração apresentada para o PROEJA desde o seu enunciado parece fundamental nesse processo. "Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado." (BRASIL, 2007b, p. 39).

A ideia de integração, caracterizada na essência conceitual dos documentos oficiais, desencadeou a intenção de se investigar sobre o currículo integrado do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza. Não havia um currículo definido, o que existia era a matriz de disciplinas sem a especificação de conteúdos ou encaminhamentos didáticos para que os professores pudessem trabalhar com esta nova modalidade de ensino.

É fato que um programa de educação de jovens e adultos desenvolvido dentro de um espaço como o IFCE campus de Fortaleza representa uma grande novidade, maior ainda quando os cursos tradicionais são reestruturados para adequar-se à realidade do público da EJA. Deste modo, foi posto para os docentes o desafio de trabalhar um currículo integrado para um público diferente em um espaço diferenciado, suscitando, assim, as questões que deram origem a esta pesquisa.

Afirmamos que a problemática desse estudo começou a se esboçar na própria prática docente do pesquisador. Ao iniciar o trabalho como professor nas turmas da EJA nos cursos de Refrigeração e Climatização no IFCE campus de Fortaleza, ficou evidente a necessidade de criar situações de diálogo com os alunos, a fim de romper com a passividade em sala de aula e proporcionar momentos em que eles pudessem fazer uso da palavra para demonstrar seus conhecimentos.

A opção didática escolhida para mediar o diálogo entre professor e aluno foi a de trazer para a sala de aula questões e situações-problemas vivenciadas no cotidiano desses estudantes. Essa relação de diálogo, que aos poucos se estabeleceu com os alunos, possibilitou

---

<sup>5</sup> A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa a constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que são preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outros para os que, com poucos anos de escolaridade. Serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional na rede pública ou privada (KUENZER, 2007, p. 28).

o conhecimento de algumas necessidades do próprio curso da EJA e, em especial, à disciplina de Biologia.

Um dos maiores desafios enfrentados frente à docência com esse público foi decidir sobre o que ensinar, quais conteúdos deveriam ser abordados, o que incluir e o que deixar de fora na estruturação do plano de trabalho. Refletindo sobre essas questões, a estruturação do trabalho escolar começava a se apresentar exigindo uma dinâmica própria, ou seja, o conteúdo teria que ser moldado de acordo com as necessidades da turma; as metodologias de ensino deveriam ser constantemente revisadas, pois nenhuma turma é igual à outra e cada aluno tem sua individualidade e potenciais ainda não revelados. Daí a necessidade de conhecê-los para respeitá-los e valorizar sua subjetividade.

### **O problema da pesquisa**

#### Questão Central

A implantação de um currículo integrado no curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza ocorreu sem a efetivação de condições de natureza estrutural, técnica, pedagógica e de uma formação docente adequada a este tipo de currículo, gerando problemas na sua operacionalização?

Diante do exposto, foram identificadas as seguintes questões específicas:

1. Para trabalhar no PROEJA, o professor necessita de uma formação específica?
2. Qual a visão que se tem no PROEJA do Ensino Médio Integrado?
3. O IFCE/Fortaleza tem as condições estruturais necessárias à aplicação de um currículo integrado?
4. Qual a visão dos assessores pedagógicos sobre o PROEJA?

### **Hipótese de trabalho**

A falta de professores com formação adequada para o atendimento aos alunos da EJA poderia representar um empecilho para que a proposta pedagógica para esse público se concretizasse efetivamente.

Acostumados ao ensino “regular”, haveria um grande risco de os professores reproduzirem as práticas, saberes e conceitos cristalizados ao longo da sua trajetória. Desse modo, era imprescindível que houvesse um grande movimento dos professores em desenvolver a práxis, ou seja, a verdadeira reflexão sobre a ação. Agindo assim, muitas perguntas inquietadoras poderiam vir à tona e, dessa forma, poderiam ser desvendadas.

## **Objetivos da investigação**

### Objetivo geral

- Compreender como se desenvolve o currículo integrado prescrito e em ação no curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza, visando identificar as condições político-institucionais e técnico pedagógica necessárias à sua efetivação.

### Específicos

- Identificar os elementos contextuais e técnico-pedagógicos das políticas curriculares propostas nacionalmente para o PROEJA;
- Analisar a formação dos docentes e sua adequação ao desenvolvimento de um ensino integrado interdisciplinar;
- Analisar as condições institucionais do IFCE campus de Fortaleza para a implantação e desenvolvimento de currículo do Ensino Médio Integrado.
- Analisar o Projeto Pedagógico do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE/Fortaleza.

## **Tese**

*O currículo integrado do curso de Refrigeração e Climatização, para ser efetivado de forma satisfatória em termos de aprendizagem dos alunos, demanda uma formação específica dos docentes para um Ensino Médio Integrado na modalidade de jovens e adultos e a criação de condições institucionais e estruturais necessárias para que se realize a mediação do professor entre o currículo prescrito e o currículo em ação.*

O texto foi assim estruturado. Na introdução, na qual apresentamos a “História de Vida”, descrevemos o percurso profissional do pesquisador como professor de Biologia, com atuação no ensino médio, na rede particular e no IFCE campus de Fortaleza, bem como sua caminhada na pós-graduação e seu encontro com o objeto de estudo. Apresentam-se também nesta seção a problemática da investigação, o problema, a questão geral e as específicas da investigação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da investigação, explicitando caminhos que deram harmonia a este trabalho, a caracterização da instituição pesquisada, a apresentação dos interlocutores, a procedência das informações, as técnicas de coleta de dados e os instrumentos utilizados para a coleta. A pesquisa foi realizada 25 professores e quatro assessores pedagógicos do IFCE.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados de contexto. Nele, é abordado o processo histórico do currículo no Brasil, as leis orgânicas do ensino brasileiro, os reflexos das LDBs Nº 4.024/61, Nº 5.692/71, Nº 7044/82, Nº 9394/96 na educação propedêutica e profissional. Analisamos os Decretos 2208/97, Decreto 5154/04 e seus reflexos nos Institutos Federais. Fizemos uma reflexão sobre a EJA, a chegada do PROEJA na rede federal de ensino e o processo de implantação deste programa no IFCE campus de Fortaleza.

No quarto capítulo, apontamos os referenciais teóricos da investigação, discutimos os aspectos conceituais relacionados ao campo do currículo e do currículo integrado. Nesse capítulo, são destacados os pressupostos teóricos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos Integrados à Educação Profissional, a avaliação curricular, que explicita a necessidade da integração entre a avaliação da aprendizagem e o currículo praticado na escola e formação do docente.

No quinto capítulo fazemos a apresentação dos dados coletados e suas análises considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado.

Nas reflexões finais, apresentam-se os achados da pesquisa a partir das questões norteadoras, dos aspectos teórico-conceituais e dos resultados encontrados no campo empírico.

## 2 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo da metodologia, nos trabalhos científicos, cumpre a função de informar e justificar a opção metodológica assumida pelo pesquisador. Afirmamos que a escolha de uma abordagem de pesquisa não deve estar pautada apenas nas questões técnicas, mas, sobretudo, deve considerar a natureza do objeto pesquisado e também a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural, do mundo do trabalho e da práxis implícita na ação do pesquisador e dos sujeitos que participam da pesquisa.

Ao eleger como campo de análise dessa investigação o currículo integrado do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA, fez-se uma opção por um caminho metodológico ético e crítico, visto que neste contexto manifestam-se diferentes formas de representação dos sujeitos, com seus motivos, aspirações, valores, atitudes, conflitos, ideologias e crenças, dentre tantas outras posturas possíveis.

### 2.1 Abordagens metodológicas

Desse modo, buscou-se demonstrar as razões da escolha do enfoque metodológico adotado para a coleta e análise dos dados. Fez-se uma pesquisa quanti-qualitativa. Do ponto de vista metodológico, não há contradição entre os dois tipos de abordagens, pois, de acordo com Triviños (2008, p. 118), “[...] toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa.” Nesta mesma linha, Minayo e Sanches (1993) afirmam que as duas abordagens permitem que os achados da pesquisa quantitativa possam gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. Portanto, a relação entre as abordagens quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não traz elementos contraditórios, mas sim complementares, já que os dados quantitativos podem ser utilizados como elementos de auxílio para a análise qualitativa do objeto. No caso desse estudo, essa opção metodológica foi extremamente pertinente.

As pesquisas quantitativas, de acordo com Boudon (1989, p. 24 ), “[...] podem ser definidas como as que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre um elemento e outro.” É a partir da comparação das informações que é possível proceder à análise quantitativa dos dados.

Richardson (2011, p. 70) expõe que a abordagem quantitativa:

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde

as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

A abordagem quantitativa não deve ser considerada como algo que expresse uma verdade absoluta, ela pode caminhar associada à qualitativa, possibilitando que a análise e a interpretação dos dados aconteçam de uma forma mais desveladora.

A abordagem qualitativa difere da análise quantitativa por não utilizar um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Ela procura, sim, a interpretação do objeto em termos do seu significado, utilizando-se de discursos que expressem os pensamentos dos sujeitos. A abordagem qualitativa justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos (RICHARDSON, 2011).

A análise qualitativa, para esse estudo, se mostrou apropriada, visto que parte do pressuposto de que existe, entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, um vínculo recíproco, sendo a análise norteada pelos seus fundamentos. Chizzotti (1995, p. 93) afirma que a pesquisa qualitativa Permite

[...] investigar sistematicamente uma situação problemática em uma dada comunidade ou em uma organização, propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente, com pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado. Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberam partilhadamente, sobre as ações mais consequentes que levem a uma situação mais justa e satisfatória aos usuários.

A opção pelas duas abordagens proporcionou à pesquisa em questão a revelação de informações valiosas que não poderiam emergir, caso tivesse sido utilizado apenas um tipo de abordagem.

Fez-se, então, a opção pelo estudo de caso, que vem ganhando, nos últimos anos, popularidade crescente no âmbito da investigação educativa, uma vez que se torna cada vez mais frequente a sua opção pelos pesquisadores nos trabalhos acadêmicos de investigação (YIN, 2005). Ao optar pela realização de um estudo de caso descritivo, o pesquisador desenvolve um conhecimento detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados.

Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso possui quatro características fundamentais, dentre outras:

- a) O estudo de caso visa à descoberta; esta característica tem como pressuposto que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas consiste numa construção que se faz e refaz constantemente;
- b) Enfatiza a interpretação em contexto para que se possa obter uma precisão completa do objeto;
- c) Busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Tal modalidade procura evidenciar a inter-relação entre os componentes do objeto de estudo;
- d) Utiliza uma variedade de fontes de informação: os dados devem ser coletados em diferentes momentos, em variadas situações, com diversos tipos de informações.

O estudo de caso avaliativo foi escolhido por melhor adequar-se aos interesses da pesquisa, pois, de acordo com André (2005), este tipo de estudo permite o aprofundamento de uma situação específica ou de um conjunto de situações, com o propósito de fornecer informações que permitam analisar e julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições.

As categorias de análise desta investigação não foram definidas “a priori”, elas surgiram do discurso dos sujeitos, presentes nos depoimentos e reafirmadas quando da aplicação do questionário. As categorias deste estudo foram determinadas “a posteriori”. Identificamos, em um primeiro momento, as temáticas mais comuns, as sentenças de maior frequência que permitiram a definição dessas categorias.

A partir dos dados coletados foi possível destacar as sentenças relevantes sobre o tema de investigação, identificando as seguintes expressões que geraram as categorias de análises:

- Formação pedagógica adequada para exercer a docência na educação profissional e no PROEJA;
- Prática pedagógica adequada aos alunos do PROEJA;
- Concepção de um currículo integrado;
- Participação dos professores na elaboração da proposta curricular integrada do Ensino Médio com a formação profissional;
- Dificuldade de fazer a integração dos conteúdos da educação geral e da formação profissional;

- Imposição por parte do governo para a implantação do PROEJA e sua política curricular sem considerar as condições estruturais e técnico-pedagógicas do IFCE campus de Fortaleza;
- Preconceito e rejeição ao PROEJA no IFCE campus de Fortaleza;
- Problemas de gestão.

Levando-se em conta que estas foram as expressões com maior frequência nos discursos, foi possível constituir as seguintes categorias de análise:

- Formação docente;
- Integração que inclui o currículo integrado e o ensino médio integrado;
- Gestão;
- Discriminação que inclui o preconceito e a resistência;
- Avaliação da aprendizagem;

## **2.2 O Processo de investigação**

### ***2.2.1 Locus da pesquisa***

Ao longo de sua centenária história, o IFCE passou por diferentes denominações. Inicialmente, foi denominado de Escola de Aprendizes e Artífices (1924), Liceu Industrial de Fortaleza (1937), Liceu Industrial do Ceará (1941), Escola Industrial de Fortaleza (1942), Escola Industrial Federal de Fortaleza (1965), Escola Técnica Federal do Ceará – ETFC (1968), Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-CE (1991) até a sua transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (2008).

No Ceará, o IFCE tem, hoje, vinte e três (23) campi em funcionamento assim distribuídos: Acaraú, Aracati, Baturité, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Limoeiro, Maracanaú, Morada Nova Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

Desde 1952, o atual IFCE está instalado em um prédio localizado na Avenida 13 de Maio, nº 2081, no Bairro do Benfica. Situa-se ao lado da Praça da Gentilândia, a qual faz parte do polo cultural do Benfica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Composto pela Reitoria da UFC, Centro de Humanidades (faculdades de Educação Psicologia e Letras), Casas de Cultura Estrangeira, FEEAC (Faculdades de Economia, Administração, Contabilidade, Atuariais e Secretariado), Faculdade de Direito, Rádio Universitária, Teatro Universitário e Casa Amarela Eusélio Oliveira.

### 2.2.2 Sujeitos da investigação

Vinte e cinco professores (as) que atuam Ensino Médio Integrado na modalidade da EJA no Curso de Refrigeração e Climatização participaram da pesquisa respondendo ao questionário. Para a entrevista, foram convidados quatro assessores pedagógicos: um (a) gestor (a) da área pedagógica e três integrantes da Coordenaria Técnico Pedagógica (CTP) perfazendo um total de 29 sujeitos.

Quadro 1 – Quadro síntese dos componentes do processo de investigação

<b>Fontes</b>	<b>Técnicas de coleta de dados</b>	<b>Instrumentos</b>
Documentos oficiais	Análise documental	Fichas de registros
Assessores Pedagógicos	Entrevistas	Roteiro aberto
Professores e gestores	Levantamento estruturado	Questionários

Fonte: Elaboração do pesquisador.

A escolha dos sujeitos entrevistados respeitou os seguintes critérios:

- 1º) pertencer ao quadro de servidores do IFCE campus de Fortaleza.
- 2º) Ter ou ter sido, em algum momento da sua atividade profissional, tinham se envolvido com o PROEJA.
- 3º) Ser professor das áreas técnicas do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza;
- 4º) Ser professor de educação geral com atuação no curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza;
- 5º) Ser gestor do Departamento de Indústria ao qual pertence o curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza;
- 6º) Ser gestor da área pedagógica;
- 7º) Ser integrante da Coordenadoria Técnico Pedagógica (CTP) e que, em algum momento, tenham se envolvido com o PROEJA.

O critério de escolha dos três professores que responderam ao questionário e foram entrevistados se baseou no fato de dois deles serem também gestores, o que certamente enriqueceria a coleta de informações sobre a gestão. A inclusão do terceiro professor se deu por interesse do mesmo com a finalidade de esclarecer algumas questões que foram abordadas no questionário por ele respondido.

Objetivando preservar a identidade dos entrevistados e facilitar a identificação de características gerais dos mesmos, foi criado um código de identificação utilizando letras

maiúsculas e algarismos arábicos. O primeiro termo do código, representado por letra maiúscula, indica Entrevistado; o segundo código diz respeito à ordem cronológica das entrevistas, representado por algarismos arábicos.

### ***2.2.3 Técnicas de coleta de dados e instrumentos utilizados no estudo de caso***

Para coletar as informações necessárias ao estudo de caso, foram realizados os seguintes procedimentos técnicos:

- a) Estado da arte
- b) Análise documental
- c) Entrevista aberta
- d) Levantamento estruturado – questionário

a) O Estado da Arte é um importante elemento do trabalho científico, pois referencia o que já foi publicado sobre o objeto da pesquisa, permitindo ao pesquisador uma maior compreensão sobre o tema a ser investigado. Além disso, como em qualquer pesquisa, é também de suma importância a utilização de um suporte teórico que ajude a esclarecer a questão a ser estudada. Neste estudo, ela se configurou como um levantamento bibliográfico sobre a temática investigada.

b) A análise documental é considerada por diversos autores, entre eles Lüdke e André (1986), como uma técnica valiosa para a coleta de dados qualitativos. Justifica-se o uso dessa técnica nesse trabalho pelo fato de possibilitar a identificação de informações úteis para a compreensão da influência que os documentos, exerceram sobre o objeto estudado. Consultou-se, então, as Leis, Diretrizes e Decretos que orientaram a reforma da educação brasileira, analisando-se, também, o Documento Base do PROEJA, o Projeto Político Pedagógico da instituição e a matriz curricular do curso de Refrigeração e Climatização.

A análise documental possibilitou a identificação de ideias permitindo, uma maior compreensão das suas relações com o objeto estudado.

c) O levantamento estruturado é um processo de coletas de dados que utiliza um questionário, previamente preparado pelo pesquisador para ser respondido pelos sujeitos. A linguagem utilizada nas perguntas foi cuidadosamente planejada para ser simples e direta, a fim de que o respondente compreendesse com clareza o que está sendo perguntado, evitando possíveis vieses. Conforme Chizzotti (1995, p. 55),

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistematicamente e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da

pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas [...]. É uma interlocução planejada.

O questionário (APÊNDICE A) utilizado nessa pesquisa foi pré-testado em duas oportunidades com a finalidade de recolher subsídios para o aprimoramento da versão final. Após as aplicações, foram analisados os diversos aspectos: clareza da formulação das perguntas, possíveis resistências em responder determinadas perguntas, clareza das instruções, erros de digitação, adequação da diagramação para que fossem feitos os devidos ajustes. Na primeira pré-testagem, dois sujeitos responderam ao questionário; e na segunda aplicação, foram envolvidos quatro respondentes. As opiniões dos informantes foram de grande valia para a construção da versão final, que foi aplicada aos professores que lecionam no PROEJA do Curso de Refrigeração e Climatização.

O levantamento estrutural permitiu obter informações sobre o IFCE/Fortaleza, o currículo do PROEJA, a formação profissional e pedagógica dos professores do PROEJA, a avaliação da aprendizagem, a prática docente do professor do PROEJA, as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores do PROEJA.

d) A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada, geralmente, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1994).

As entrevistas abertas, nas quais a solicitação foi que os entrevistados discorressem sobre o curso de Refrigeração e Climatização, o PROEJA, o Ensino Médio Integrado, o currículo integrado, a formação de professores. Estas entrevistas foram realizadas com dois grupos de participantes: integrantes da Coordenação Técnica Pedagógica (CTP) e os professores que atuavam na PROEJA do IFCE campus de Fortaleza. Elas foram realizadas com quatro assessores pedagógicos e três professores da área da Indústria onde se localiza o curso de Refrigeração e Climatização. As entrevistas permitiram identificar as percepções dos sujeitos envolvidos com a temática da investigação.

Após a realização das entrevistas com os sujeitos, as quais foram gravadas, efetuaram-se as transcrições. Numa primeira análise das transcrições, foram retiradas algumas incorreções gramaticais muito frequentes no discurso oral. Procurou-se, na medida do possível, registrar o ritmo dos enunciados por meio da indicação de pausas e captar a ocorrência das entoações. Transcritas todas as entrevistas, foram cuidadosamente lidas. A leitura, realizada num segundo momento, tornou possível a identificação de categorias

empíricas, a partir da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam, bem como de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem, acontecimentos. Essas categorias foram sendo modificadas e completadas no decurso de nova leitura dos dados.

Objetivando preservar a identidade dos entrevistados e facilitar a identificação de características gerais dos mesmos, foi criado um código de identificação utilizando letras maiúsculas e algarismos arábicos. O primeiro termo do código, representado por letra maiúscula, indica entrevistado; o segundo código diz respeito à ordem cronológica das entrevistas, representado por algarismos arábicos.

Técnicas de análise dos dados: interpretativa, analisando os dados utilizando as categorias selecionadas através da técnica de cruzamento de dados.

A construção e a validação do questionário exigiu procedimentos estatísticos para organizar testar e validar os questionários nos moldes que se seguem:

*A escala métrica* – foi utilizada para verificar a qualidade do instrumento aplicado através do coeficiente de precisão do erro, do padrão e na sensibilidade deste instrumento.

*Análise das notas de escalas* – Permite a padronização dos escores, que apresentam escalas diferentes, em um único tipo de escala que varia de zero a dez permitindo a comparação entre as variáveis medidas.

*Estimadores da média populacional* – são parâmetros calculados a partir de uma amostra, que permite que se estenda o que foi observado na amostra para toda a população em estudo.

*Correlação entre a nota total na escala e os fatores medidos na escala de opinião* – mostra como os blocos de itens pesam na nota total.

Todos os procedimentos estatísticos foram feitos com apoio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

De acordo com Yin (2005) a questão da validade e da confiabilidade de um estudo de caso é resolvida, em parte, pela triangulação de dados realizada a partir de diferentes fontes de evidência do objeto em estudo. O autor afirma que “[...] qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.” (YIN, 2005, p. 126). Pode-se afirmar, neste contexto, que a investigação reuniu as várias fontes distintas de informação, de que fala Yin (2005), que convergiram, para a compreensão do estudo realizado. Portanto esse foi o procedimento metodológico utilizado nesta investigação

### 3 DADOS DE CONTEXTO

No decorrer deste capítulo, mostramos uma fotografia da educação profissional brasileira, com o objetivo de resgatar os sentidos assumidos pelo ensino profissionalizante no Brasil desde a sua origem, com a chegada da corte em 1808, no Rio de Janeiro. À época, dava-se início a uma educação de aprendizagem compulsória através da qual eram ensinados ofícios aos “desvalidos da sorte”. Seguem-se as reformas que se processaram entre o final do século XIX e o início do século XXI, enfatizando-se o Decreto 5.478/2005, que institui o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para tanto, foram analisados documentos, leis, decretos etc, além de estudos realizados por pesquisadores sobre essa temática.

Pode-se afirmar que o processo educacional brasileiro tem início com a chegada dos jesuítas no período colonial, trazendo como proposta o “Aprendizado Agrícola”, um plano de estudos idealizado pelo padre Manoel da Nóbrega que tinha como interesse maior profissionalizar indivíduos que evidenciassem disposição para a aprendizagem de técnicas. O plano idealizado por Nóbrega apresentava na sua matriz curricular básica o ensino do Português, da Doutrina Cristã, o ensino da leitura e da escrita, além de canto orfeônico e música instrumental. Integrava, também, esse plano, o ensino de Gramática Latina para os que se destacavam, objetivando a preparação para os níveis superiores, além de Filosofia e Teologia, cuja finalidade era a formação dos futuros missionários e administradores de negócios públicos ou privados. Os estudos eram finalizados com uma viagem à Europa para os membros da elite, sendo que para as demais camadas sociais era ofertado o Ensino Profissional agrícola ou manufatureiro. A justificativa de Nóbrega para a profissionalização ligava-se ao fato de haver necessidade de formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da Colônia (MANFREDI, 2002; RIBEIRO, 1995; ROMANELLI, 1983; ZOTTI, 2004).

A educação jesuítica no Brasil pode ser dividida em duas etapas. O primeiro momento, que se estende de 1549 a 1570, foi chamado Período Nóbrega e envolveu brancos e índios. Fundamentalmente, tinha como finalidade formar adeptos ao catolicismo. Com esta finalidade, a estrutura curricular amparava-se no ensino da doutrina cristã, dos bons costumes e das primeiras letras, além das disciplinas profissionalizantes, como princípios práticos de lavoura.

A etapa seguinte destaca-se por evidenciar, de forma mais clara, os objetivos da educação no Brasil-Colônia, qual seja, formar padres e educar as classes dominantes para

assumirem os postos de comando onde deveriam por em prática os ensinamentos que receberam. O modelo de educação adotado foi a *Ratio Studiorum*<sup>7</sup>, formado por um conjunto de regras e prescrições bem definidas dentro dos propósitos que defendiam. Essa etapa correspondia ao atual Ensino Médio e já acenava para uma estrutura dual neste nível de ensino (RIBEIRO 1995; ZOTTI, 2004).

A proposta curricular contemplava a formação literária, filosófica e teológica, dirigida para os níveis Elementar, Secundário e Superior. Dentre estes, merece destaque o Curso de Humanidades, relativo ao Secundário, pois se constituía no alicerce do ensino jesuítico. De cunho literário, o currículo era eminentemente humanista e procurava reforçar a dominação, na medida em que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão de obra escrava. Visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja Católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha numa sociedade marcada pela grande propriedade e na mão de obra escrava sob o domínio das classes dominantes (ZOTTI, 2004).

De acordo com Romanelli (1983, p. 34), “[...] o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente distanciado da realidade vivida na colônia, pois visava a dar cultura geral básica, não incluindo a preocupação com a formação profissional.” Neste período, não se encontra no currículo o plano do ensino profissional preconizado por Nóbrega, na primeira fase, o que evidenciou a falta de interesse em educar/instruir o índio.

A educação brasileira esteve sob a direção dos jesuítas por 210 anos, quando, em 1759, foram expulsos de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil. A saída brusca dos jesuítas foi ocasionada pelas reformas realizadas em Portugal pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Mello, na época ministro de D. José I (ZOTTI, 2004).

Na visão de Romanelli, com a saída dos jesuítas houve uma desestruturação do ensino. Necessitou-se de 13 anos para que fossem tomadas as primeiras providências para a sua reestruturação.

[...] A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1983, p. 36).

Essa nova organização foi considerada um retrocesso, embora tenha representado um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. Com o passar do tempo, essa estrutura

---

<sup>7</sup> *Ratio Studiorum* – Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

organizacional vai se caracterizar como inadequada e anacrônica aos interesses e necessidades da Colônia.

As reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal, através do alvará de 28 de junho de 1759, suprimiam as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, ao mesmo tempo em que instituía as aulas régias<sup>8</sup> ou avulsas de Latim, Grego e Retórica, que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas. Cria o cargo de “diretor de estudos” para fiscalizar o ensino, além de permitir a seleção de professores por meio de exames para ministrarem as aulas régias.

Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem uma duração prefixada condicionada ao desenvolvimento de qualquer matéria. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com um único professor, para uma determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e nem pertencia a uma escola. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse.

O nível secundário continuou desvinculado dos assuntos e problemas da realidade, permanecendo o modelo “europeu civilizado” a ser perseguido. A continuidade dos estudos após o secundário dava-se na Universidade de Coimbra ou em outros centros da Europa, ou seja, as mudanças preconizadas por Pombal no Estado Português, relativas ao ensino das línguas modernas, ao estudo das ciências e a formação profissional, não foram vivenciadas na Colônia. Fica evidente, portanto, que a Metrópole não tinha interesse em desenvolver na Colônia um sistema de educação próprio e de qualidade, visto isso ser incoerente com os objetivos de submissão e dominação (ZOTTI, 2004, p. 29).

Interessante ressaltar que a educação profissional no país teve seu início com as corporações de ofício, as quais, de um modo geral, foram associadas a um trabalho de “menor brilho”, pois exigiam que seus aprendentes desenvolvessem habilidades manuais no processo de formação, para que pudessem atender às necessidades do setor produtivo. Este tipo de educação estava em desvantagem em relação à educação propedêutica, pois esta preparava os indivíduos para as atividades intelectuais e, conseqüentemente, para desempenhar as funções de dirigentes.

Como comentado anteriormente, na fase colonial, os ramos de ensino possuíam organização e funcionamento bem distintos. Os colégios jesuítas ministravam uma educação voltada para as elites, que podiam escolher entre uma formação destinada a preparar quadros

---

<sup>8</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. (NAVEGANDO..., 2012).

para o clero, que gozava grande prestígio junto à sociedade, ou para serem bacharéis. Enquanto isso, as corporações de ofício estavam destinadas a preparar profissionais, tais como tecelões, carpinteiros, alfaiates, dentre outros, que atendessem às necessidades da sociedade emergente.

Nesse sentido, Clarice Nunes (2000) reforça que a educação primária tinha como objetivo socializar e civilizar uma parte da população, enquanto a concepção de ensino secundário foi pensada como um estágio preparatório das elites para uma formação mais sofisticada.

Toda a orientação metodológica desse período baseava-se em uma perspectiva teórica tradicional centrada na autoridade do mestre e no conteúdo repassado sem críticas e reflexões acerca do que se ensinava, para que e como se ensinava.

No final do século XVIII e início do século XIX, as revoluções francesa e industrial desencadearam várias transformações (crescimento da vida urbana, conquista de novos mercados etc.). Portugal é invadido por tropas francesas, em 1807, e este fato força, em 1808, a corte a se mudar para o Brasil e se instalar no Rio de Janeiro. O Brasil que, a partir de então passar a ser sede do Reino, vive significativas mudanças nos campos político, cultural e econômico.

Com relação à educação, foram observadas sensíveis mudanças, dentre elas a criação dos cursos superiores, das casas de educandos e artífices, que davam instrução primária, e o ensino de alguns ofícios como alfaiataria, tipografia etc.

Os liceus de artes e ofícios, criados em 1856, tinham como finalidade difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e à indústria, e estavam voltados especialmente para homens livres da classe operária. Apesar desses avanços, manteve-se o desinteresse pelos demais níveis de ensino, ou seja, com a educação do povo. As atenções voltavam-se para a educação da elite, daí a grande dedicação ao ensino superior. Os níveis primário e secundário eram de caráter propedêutico, com conteúdo de ensino fundamentado na pedagogia jesuítica e serviam como preparatório ao ingresso na universidade, como frisado em outro momento desse trabalho.

Pode-se concluir que, assim como no período colonial, os currículos foram construídos com base no modelo europeu, explicitando a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade, segundo seus interesses, principalmente econômicos, o que continuou acontecendo no período imperial, no qual as matrizes curriculares foram organizadas para atender aos interesses da elite, refletindo,

portanto, as contradições expressas no modelo econômico vigente a favor daqueles que historicamente são os incluídos econômica e politicamente.

A educação profissional, pensada, à época, para a população pobre, continuava com caráter assistencialista. Tentativas foram feitas como, por exemplo, um projeto elaborado por Rodolfo Dantas<sup>9</sup>, em 1882, no qual o argumento maior era a compreensão de que a institucionalização educacional deveria estar em estreita relação com o desenvolvimento da economia. No entanto, o projeto não foi efetivado e a educação, dita profissionalizante, continuaria a atender aos pobres desvalidos com cursos primários elementares e profissionalizantes artesanais.

O fim do Império, que marcou a nossa independência política, gestou um novo momento na história do Brasil, pois foi proclamada a República. As profundas mudanças socioeconômicas, desencadeadas pelo fim da escravidão, pela efetivação da imigração e pela ampliação da economia cafeeira, e a consolidação do processo de industrialização e urbanização que impuseram o reordenamento do Estado, para atender à nova realidade econômica e política, refletem na educação no século XX.

Sabe-se que as reformas, sejam quais forem suas especificidades – políticas, econômicas, educacionais –, não são neutras e nem ocorrem de forma casual. Elas são, na realidade, determinadas por conjunturas sociais, políticas, econômicas, ideológicas e culturais. São formuladas através de leis, decretos, pareceres e portarias e materializadas na prática social. Para compreendê-las, é necessário o conhecimento do contexto em que foram geradas.

A nova ordem política e econômica vai implantar definitivamente o capitalismo no Brasil. Nesse contexto, a oligarquia agrícola foi afastada do poder e sucedida pela burguesia industrial, que atuou para que o padrão agrário exportador desse lugar a um novo modelo conhecido como “substituição das importações”, que iria promover a troca dos bens de consumo importados por bens de consumo de produção nacional. Em função disso, o parque industrial brasileiro terá um grande crescimento.

No Período Republicano, com o objetivo de controlar o processo crescente de marginalidade social, o presidente Nilo Peçanha sancionou o Decreto 7.566, em 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas de aprendizes artífices em várias capitais brasileiras e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro.

Segundo o artigo 6º desse Decreto, “a admissão dos alunos deveria obedecer aos seguintes critérios: idade mínima de 10 e máxima de 13 anos e preferência da matrícula para

---

<sup>9</sup> Foi Conselheiro do Império e Ministro da Justiça, de 21 de janeiro a 1 de fevereiro de 1882, integrando o gabinete Martinho Álvares da Silva Campos.

os desvalidos da sorte”. O ensino adotado nessas escolas deveria voltar-se para a formação de operários e contramestres, a fim de atender às exigências do mercado moderno (GOMES, 2006; SANTOS, 2007). Vale salientar que essas escolas foram os embriões das Escolas Técnicas Federais (hoje IFE) e estaduais implementadas, posteriormente, em todo país.

Pode-se afirmar que a história da educação brasileira foi sempre marcada pela dualidade entre o ensino médio, de caráter propedêutico, que permite ao aluno prosseguir com estudos em nível superior; e a educação profissional, que prepara o indivíduo para o mundo do trabalho. Kuenzer (2005, p. 25) afirma que o grande desafio da educação brasileira “[...] é a formulação de uma concepção de ensino médio que articule, de forma competente, essas duas dimensões.” Para a autora, “[...] a definição desta concepção é um problema político, pois ela está inserida nas relações de poder, própria de uma sociedade de classe que separa as funções intelectuais para os dirigentes e as instrumentais para os trabalhadores.” (KUENZER, 2005, p. 25).

A passagem do modelo econômico agrário-exportador para o novo formato industrial gerou grandes transformações sociais, possibilitando o surgimento da classe média, da classe operária e o aparecimento da burguesia industrial. Algumas consequências decorridas dessa nova organização social foram as reivindicações de mudanças na política, na economia e na educação.

As décadas de 1920 e 1930 guardaram um grande interesse pela educação, isto porque o novo modelo econômico passa a ser visto de outra forma, ficando muito clara a relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai se fazendo necessária a um número maior de pessoas que deveriam ser qualificadas para atuar na área da economia, da política e da cultura. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se, também, o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada (ZOTTI, 2004, p. 88).

Para Moreira (2004), foi na década de 1920 que aconteceram as primeiras reformas curriculares feitas pelos pioneiros da educação em diferentes estados: a de São Paulo, sob a coordenação Antônio de Sampaio Dória; na Bahia, com Anísio Teixeira; em Minas Gerais, com Francisco Campos e Mário Casassanta; no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo; no Ceará, com Lourenço Filho. Foi também neste período que aconteceu a primeira tentativa de reforma educacional brasileira, feita pelo ministro Francisco Campos,

após a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, sob a influência das teorias pedagógicas de Dewey, Decroly e Kilpatrick.

Contudo,

Apesar da expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada como refletindo, em certo grau, as necessidades da ordem industrial emergente, as idéias liberais dominantes e a influência do processo de modernização das escolas americanas e européias. (MOREIRA, 2004, p. 921).

Na opinião de Moreira (2004), o campo de estudos em currículo, no Brasil, teve o seu início em 1920. Para ele, apesar das propostas não oferecerem procedimentos detalhados de planejamento curricular, houve, nessa época, uma ênfase na elaboração de metodologias que representaram as primeiras diretrizes para a prática curricular no Brasil.

O período compreendido entre 1918 a 1930 é considerado pelos estudiosos como o período de decadência das oligarquias cafeeiras, que entram em conflito com uma nova ordem econômica que marca a entrada do País na era do urbanismo e da industrialização. Este conflito de interesses vai desembocar na “Revolução de 1930”, a qual demarca com muita nitidez as posições divergentes entre a nova classe dominante e o setor tradicional da cafeicultura.

O sistema educacional se reorganiza com o estabelecimento da Reforma Francisco Campos (Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931), conhecida por sua proposta de currículos e programas rigidamente prescritos, em especial para o ensino secundário. A reforma defendia o ensino religioso como instrumento de formação moral da juventude e caracterizava-se por ser um sistema bastante centralizado e controlador. O exemplo disso é que, nesse período, foram contratados inspetores federais para visitar “[...] escolas, inspecionar e controlar diretores, professores e alunos.” (MOREIRA, 2004, p. 97).

Além disso, a reforma previa como finalidade do ensino a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional. O resultado foi uma matriz curricular enciclopédica “[...] abrangendo finalidades ligadas à formação geral e específica, com o intuito de prepará-lo para determinadas profissões.” (ZOTTI, 2004, p. 103). O currículo seriado, implantado de forma definitiva, ficou organizado em dois ciclos distintos, fundamental e complementar, os quais se tornaram necessários ao ingresso no ensino superior.

Em 1937, através de um golpe, Getúlio Vargas implanta o que ficou conhecido como “Estado Novo”, que vai atuar de forma mais agressiva no desenvolvimento da economia e no bem estar social, que agora seriam perseguidos de forma autoritária. A

ditadura Vargas estender-se-á até 1945. No seu governo, acontece uma importante reforma do sistema educacional realizada pelo ministro Gustavo Capanema, ficando conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, as quais abrangeram os segmentos de ensino do primário e do médio, posteriormente sendo complementadas por outras, sancionadas entre os anos de 1942 e 1946.

Na esfera educacional, algumas leis foram criadas para normatizar o processo da implementação e de efetivação das diversas políticas educacionais que se esboçaram no país desde 1942 até o início do século XXI.

### **3.1 As leis orgânicas do ensino brasileiro**

No período de 1942 a 1946, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs a reformulação dos ensinos primário e médio, cujas diretrizes receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Foram, então, promulgadas as seguintes leis:

1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073/42);

1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141/43);

1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/46).

A partir de 1940, vê-se mais objetivamente a preocupação com a demanda da economia por mão de obra qualificada. Com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, foram assentadas as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria” (KUENZER, 1997, p. 13), articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices. Nesse mesmo período, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação desses órgãos foi fortemente estimulada pelo governo de modo que a formação de profissionais qualificados ocorresse mais rapidamente. A fim de atender a essa necessidade, desenvolveu-se um ensino essencialmente prático que seria custeado pela contribuição das próprias empresas para atender às suas demandas específicas.

De acordo com Kuenzer (1997), as Leis Orgânicas deram condições às escolas criadas em 1909 de ofertarem cursos técnicos de nível secundário, e também cursos industriais básicos. A lei foi considerada um avanço, no sentido de permitir a equivalência parcial com o sistema regular de ensino e oferecer aos concludentes dos cursos técnicos a possibilidade de dar prosseguimento aos seus estudos em cursos superiores que estivessem alinhados à especialidade técnica por eles cursada.

Interessante frisar que os estudantes provenientes das famílias mais abastadas podiam percorrer uma trajetória educacional diferente. Após concluir o curso primário, eram encaminhados para o ensino propedêutico, que lhes dava condições de ingressar no ensino superior, sem maiores percalços.

Mesmo considerando esse avanço, a dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2005).

A notória dualidade da educação brasileira tem no ensino médio a sua maior expressão. É nesse nível de ensino que é notada uma nítida relação entre o capital e o trabalho, trazendo em seu contexto a discriminação com os jovens pertencentes às classes populares.

Com o desenvolvimento da industrialização, é retomada a luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Buscava-se, nessa luta, alcançar dois objetivos principais, dentre outros: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade forjada na educação (SANTOS, 2007).

Somente com a promulgação da Lei Federal nº 1.076/50 é que foi permitido que os alunos concludentes do 1º ciclo de ensino profissionalizante tivessem a possibilidade de realizar um exame das disciplinas não cursadas no 1º ciclo e, sendo aprovados, poderiam ingressar no curso clássico ou científico. Algum tempo depois, essa orientação foi estendida ao 2º ciclo com aprovação da Lei nº 1.821/53, que facultava aos alunos concludentes do curso técnico a possibilidade de prestar exames para ingressar em qualquer curso superior (SANTOS, 2007).

Dentre as reformas efetuadas na educação brasileira, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 – LDB) representou um marco, pois, pela primeira vez, o país podia contar com um instrumento normativo fundamental na definição de um sistema nacional de educação. Com a aprovação dessa lei, uma nova estrutura passou a definir e a orientar a educação brasileira.

Foi no Ensino Médio que mais se pode vislumbrar os princípios da nova Lei. Através do princípio da equivalência implícito na Lei, buscou-se eliminar a diferenciação entre o Ensino Secundário e o Profissional, estruturando-os num bloco integrado, cuja

variedade de cursos e flexibilidade dos currículos das escolas oportunizassem a movimentação do aluno através das diferentes áreas do Ensino Médio: o Secundário (o Clássico/Científico), o Normal e o Técnico.

A equivalência não só deveria acontecer no plano horizontal, ou seja, a movimentação do aluno nas várias áreas, mas, também, destas com o ensino superior, através do vestibular, facultada tanto aos concludentes do ensino secundário, quanto aos do ensino profissional.

Embora, teoricamente, a Lei apresentasse profundos avanços no sentido de construir uma estrutura de escola única, na tentativa de vencer o preconceito entre educação para a cultura e educação para o trabalho, isto não aconteceu de fato, pois continuaram a funcionar, paralelamente, as duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro. Além disso, o ensino propedêutico mantinha o privilégio do reconhecimento social como nível de estudo mais elitizado, enquanto a educação profissionalizante ainda era vista como uma educação para pobre.

De acordo com Zotti (2004), a reforma Capanema para o ensino médio constituiu-se em quatro decretos-leis que abrangeram todos os ramos do ensino técnico profissional e o ensino propedêutico. Esta reforma, ainda de acordo com autora, vai fortalecer a dualidade deste grau de ensino através de reformas específicas para o ensino secundário e para cada ramo do ensino profissionalizante. Ficou escancarado que o nível secundário era dirigido para as elites, enquanto o ensino técnico, para a classe trabalhadora, que se instrumentalizaria de acordo com as demandas do mercado. As duas matrizes curriculares diferenciadas atenderam, portanto, aos objetivos da economia industrial que clamava por mão de obra qualificada.

Para o ensino secundário, que se dividiu em clássico e científico, a matriz curricular de caráter enciclopédico se manteve com a mesma finalidade: preparar a elite para o ensino superior.

A pressão em torno da volta das instituições democráticas fez com que Vargas acenasse favoravelmente para realização de eleições diretas. Eurico Dutra foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo. Primeiramente, deve-se destacar a promulgação de uma nova Constituição, cujos traços principais foram o retorno da democracia, assegurando mandato presidencial de cinco anos, eleições diretas e a manutenção de inúmeros direitos trabalhistas conquistados ao longo da Era Vargas.

A política econômica de Dutra foi marcada pela predominância de políticas liberais. Nesse período, a condição dos trabalhadores piorou sensivelmente. O congelamento

dos salários, inalterados desde 1942, e o aumento dos índices inflacionários, encareceram o custo de vida da população.

Com relação à educação, em 1948, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, formou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Essa comissão, coordenada pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. O projeto tramitou durante 13 anos até sua aprovação em 1961, resultando na LDB nº 4.024, a qual representou a conciliação de interesses da burguesia nacional e das frações de classe mais tradicionais, vinculadas ao capital internacional. O governo Dutra teve um papel pífio no que tange à área da educação.

As ideias progressistas estiveram presentes na educação brasileira a partir dos anos 40 e se estenderam até a década de 60. O primeiro centro brasileiro de estudos sistemáticos em currículo data de em 1940, com a criação do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Inicialmente, sob a coordenação de Lourenço Filho, em 1944, e posteriormente de Anísio Teixeira, em 1952, o INEP se estabeleceu como campo de estudos em currículo inspirado nas ideias progressistas.

Em 1955, Juscelino Kubitschek assume a Presidência da República, apoiado no seu lema de campanha de fazer o Brasil crescer “cinquenta anos em cinco”, lastreado por diferentes setores da sociedade da burguesia industrial e agrária e do operariado sindicalizado. Procurou implantar uma política econômica voltada para o desenvolvimento e, para isso, tomou uma série de medidas para incentivar a entrada do capital estrangeiro, principalmente da indústria automotiva. Na visão do seu governo, essa iniciativa tinha um efeito multiplicador de investimentos em novas indústrias de autopeças, pois estas atenderiam às necessidades das montadoras de carros.

A política educacional adotada no governo Kubitschek foi de grande valorização do ensino profissionalizante. De certa forma, era uma atitude coerente, pois estava de acordo com as demandas do modelo de desenvolvimento e, portanto, havia necessidade de estreitar as relações da escola com as novas necessidades do mercado (ZOTTI, 2004).

Nesse governo, a influência americana se fez sentir de maneira muito forte, através da adoção de diversos programas de ajuda patrocinados pelo governo dos Estados Unidos, os quais abrangeram diversas áreas, dentre elas, a educação.

Em 1956, foi assinado entre os dois países um acordo que estabelecia o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), o qual possibilitou estudos na área de currículos e programas. Essa parceria permitiu que fossem treinados supervisores e professores que atuavam na área de formação do magistério. De posse dos conhecimentos adquiridos neste intercâmbio, eles tinham, também, a responsabilidade de produzir e adaptar o material que seria usado nos cursos a serem ministrados. Havia também uma seleção de professores, os quais deveriam estudar nos Estados Unidos, na área de educação elementar.

Existem divergências sobre os resultados do PABAE. Para Costa (1987 *apud* MOREIRA, 2004), o programa teve repercussão no país, pois chamou a atenção dos educadores brasileiros para a importância do currículo. Já para Bernardo (1983 *apud* MOREIRA, 2004), o êxito pode ser compreendido de forma diferente, pois, segundo ele, além de trazer o pensamento e o modelo tecnicista para as escolas brasileiras, contribuiu para a difusão do modo de vida americano no país.

A década de 1960 foi pródiga em acontecimentos políticos marcantes. Jânio Quadros é eleito para substituir Juscelino Kubitschek e, sete meses depois, renuncia, alegando que forças ocultas o forçaram a tomar aquela decisão. Seu substituto, João Goulart, assume o governo, prometendo implantar um modelo político nacional-desenvolvimentista e fazer as reformas de base (reforma agrária, eleitoral, tributária, do sistema bancário e a universitária) e através delas mudar o projeto econômico que estava em vigor.

A reforma proposta por João Goulart ganhou o apoio de uma parte da população formada, principalmente, pelos trabalhadores rurais e urbanos organizados em sindicatos, associações, ligas etc. Ocorriam também mobilizações de estudantes e militares subalternos que engrossavam o coro pelas reformas de base. Porém, para as classes dominantes já não era mais suportável o crescimento dos movimentos sociais que, cada vez mais ativos, pressionavam através das greves e da participação nos comícios, pela implantação das reformas de base. Então, a elite agilizou a derrubada do governo, que se consolidou através do golpe de 1964 com o apoio de setores majoritários das camadas médias urbanas, da igreja, dos industriais, dos grandes exportadores e latifundiários e dos Estados Unidos. Implantou-se no país um regime ditatorial que perdurou por longos 21 anos.

No início da década de 1960, um acontecimento importante na área educacional foi a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024, de 20/12/1961), que regularia, em todo território nacional, a educação, em todos os seus níveis e formas.

### 3.2 Lei nº 4.024/61

A nova lei trouxe como novidade a reunião dos ramos do ensino secundário e do ensino técnico profissionalizante. Desse modo, flexibilizou o acesso ao ensino superior a partir de qualquer segmento do novo ensino médio, mas manteve a dualidade entre ensino propedêutico, que preparava para o ensino superior, e ensino profissionalizante, que formava o especialista para o mercado de trabalho. Tal característica era notoriamente observada mediante os desenhos curriculares diferenciados que procuravam atender aos anseios do recente parque industrial brasileiro.

Sobre o currículo do ensino médio, a LDB apenas definiu as diretrizes quantitativas, além de estabelecer quais os responsáveis pela sua regulamentação, o que deveria traduzir-se em disciplinas a serem ensinadas (ZOTTI, 2004).

Essa LDB determinou que o currículo fosse composto de três partes: uma nacional, que fixava até cinco disciplinas obrigatórias; uma estadual, composta por um número determinado de disciplinas determinadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, sendo estas também obrigatórias; e uma escolar, em que o estabelecimento de ensino poderia escolher as disciplinas que iriam ministrar, a partir de uma lista ofertada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), Conselhos Estaduais de Educação (CEE) (ZOTTI, 2004).

A LDB/1961 caracterizou-se, também, por ser flexível em relação à definição das matrizes curriculares, pela manutenção do ensino propedêutico e ensino técnico, e pela redução do número de disciplinas exigidas, permitindo um equilíbrio entre a formação humanística e científica. Zotti (2004, p. 135) aponta que “[...] a organização do ensino e do currículo é adequada ao contexto socioeconômico e político, especialmente no sentido de garantir interesses dominantes.”

Para Romanelli (1983, p. 181), “Em essência a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido em todo território nacional em cada nível e ramo.” Pelo exposto, fica claro que o “novo” ensino médio brasileiro poderia apresentar em seu currículo uma variedade de disciplinas conforme as matérias escolhidas pela escola.

O final da década de 1960 é marcado pelo endurecimento do regime militar no Brasil. Esta fase é iniciada com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), editado em 13 de dezembro de 1968, no governo do Marechal Costa e Silva, considerado como o mais abrangente e autoritário de todos os outros atos institucionais. Na prática, revogava os dispositivos constitucionais de 1967, além de reforçar os poderes discricionários do regime militar.

Nesse período, o presidente Costa e Silva adoeceu e foi afastado do poder, tendo como sucessor o general Emílio Garrastazu Médici, que, segundo os historiadores, comandou o período mais duro e repressivo da ditadura militar, que ficou conhecido como “Anos de Chumbo”. O período se destaca pelo feroz combate entre a esquerda e o aparelho policial-militar do Estado, eventualmente apoiado por organizações paramilitares.

Na economia, o início dos anos 1970 é marcado pelo chamado "milagre econômico" brasileiro. Com empréstimos, investimentos estrangeiros e forte presença estatal, a economia entra num período de crescimento surpreendente: de 1968 a 1973, o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil cresceu acima de 10% ao ano, em média, apesar da inflação, que oscilou entre 15% e 20%, ao ano. Esse período caracterizou-se pela grande concentração de renda e o aumento das desigualdades sociais.

No campo político, o país vive o clímax da intolerância, com censura à imprensa, e cerceamento às liberdades individuais, associados à repressão política generalizada.

Em 1971, a Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) foi reformulada pela Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, também denominada Lei do Ensino Profissionalizante.

### **3.3 Lei nº 5.692/71**

A princípio, pareceu que a escola única estava legalmente consolidada. O ensino de 2º Grau, assim identificado pela nova Lei, estruturou-se em três ou quatro séries, através de um currículo que, ao mesmo tempo, possibilitava, em tese, a continuidade dos estudos e o acesso ao mercado de trabalho. A ideia fundamental dessa legislação era, ao unir a formação acadêmica à profissional, propiciar uma educação integral para as crianças e adolescentes.

Essa lei ampliou os anos de escolaridade obrigatória, que passou de quatro para oito anos; o ensino de 2º grau, com duração de três anos; e a instituição da profissionalização universal e obrigatória para o ensino secundário.

Cunha (2005, p. 181) faz uma crítica afirmando que “A mais ambiciosa medida da política educacional de toda a história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória do 2º grau.” A afirmação de Cunha é plena de sentido porque essa nova forma de ensino para o 2º grau não contou com o apoio das elites e da classe média, que preferiam o ensino propedêutico que preparasse seus filhos para o ensino superior.

Após dez anos de vigência da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), mesmo em meio a uma sociedade cerceada de seus direitos políticos e cujo governo caracterizava-se pelo poder centralizado, houve um grito de insatisfação sustentado nos seguintes pressupostos:

- a não aceitação do novo tipo de escola, por uma sociedade tradicionalmente acostumada à educação acadêmica e seletiva;
- a insuficiência de recursos materiais, financeiros e humanos;
- a inadequação entre os currículos organizados pelas escolas e as expectativas e necessidades do alunado e do mercado de trabalho;
- a falta de condições da escola em entender e atender aos anseios que a população brasileira apresentou na última década, em função de aspectos políticos, econômicos e socioculturais do país (JARDIM; WERLE; COSTA, 1987).

Esses aspectos remeteram a uma avaliação, cujo resultado apontou para a alteração do objetivo geral da Lei que, segundo o artigo 21, visava:

[...]. proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (JARDIM; WERLE; COSTA, 1987, p. 55).

A Lei não alcançou os objetivos almejados, redundando em um grande fracasso.

Para amenizar a insatisfação da sociedade, surge a Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

### **3.4 Lei nº 7.044/82**

Reformulando, em parte, a Lei nº. 5.692, a nova lei suprimiu a ideia de universalização da qualificação para o trabalho no ensino de 2º Grau, pondo fim à profissionalização compulsória para os alunos deste nível de ensino e estabelecendo, mais uma vez, a dualidade do ensino secundário brasileiro (BRASIL, 1982).

Essa legislação, afirma Kuenzer (2007), apenas veio legalizar o arranjo que as escolas estavam fazendo, na prática, que era preparar os alunos para entrar na universidade, relegando o ensino profissionalizante ao segundo plano. Na prática, a vivência das propostas da Lei nº 7.044, em quase todo o país, é a não identificação de um ensino que não se estabeleceu como propedêutico nem atendeu a um mercado de trabalho.

Para Cunha (2005, p. 206), a Lei n. 7.044/82 representou um “[...] esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau, e ainda manteve os pareceres elaborados pelo CFE, com base na Lei n. 5.692/1971, que ficaram valendo integralmente.” Para o autor, foi uma manobra político-pedagógica, pois apenas acrescentou-se a possibilidade de oferta desejada

pelo setor privado, que constatava a impossibilidade de ofertar um ensino profissional de acordo com a lei anterior.

Findo o mandato do general Emílio Garrastazu Médici, assume a presidência do Brasil, em 15 de março de 1979, o general João Baptista Figueiredo para um período de seis anos, com a tarefa de garantir a transição do regime militar para a democracia. Em seu governo, foi sancionada a lei da anistia política e também foi aprovada a reforma política que instituiu novamente o pluripartidarismo.

Foi no governo Figueiredo que o país viveu uma intensa mobilização popular em torno da emenda proposta pelo deputado Dante Oliveira, que restabelecia a eleição direta para presidente da república através do voto popular, o que conseqüentemente poria fim às eleições indiretas, realizadas pelo Congresso Nacional. O movimento ficou conhecido, nacionalmente, como “Diretas-Já”.

A emenda Dante de Oliveira foi enviada ao plenário da Câmara Federal no dia 25 de abril de 1984, e rejeitada por não atingir o quórum necessário para sua aprovação. No entanto em 1989, os anseios democráticos se fortaleceram com os movimentos dos mais diversos segmentos sociais que pressionavam o Congresso Nacional, o qual finalmente restabeleceu o processo de eleição direta para presidente da república.

A política econômica do último governo militar foi conturbada. No final dos anos 1970, a inflação chegou a 94,7% ao ano. O Brasil entrou em uma recessão que teve como principal consequência o desemprego. O país atravessava uma das mais graves crises econômicas: aumento do endividamento externo, criação de novos impostos e um brutal achatamento de salário dos trabalhadores. As medidas que foram tomadas para conter a crise contribuíram de forma decisiva para o aumento das desigualdades sociais no Brasil.

O regime militar, finalmente, chega ao fim, com a eleição de Tancredo Neves, ainda na forma de eleições indiretas. No entanto, o presidente eleito morreu antes da posse, assumindo o vice-presidente, José Sarney, em 22 de abril de 1985, sendo inaugurada a “Nova República”, expressão cunhada pelo deputado Ulisses Guimarães para designar o novo governo que se instalava.

Do início dos anos 1980 até meados da década de 1990, em resposta aos anseios expressos por meio das mobilizações dos movimentos sociais, travou-se um grande debate sobre os rumos da educação no Brasil e iniciaram-se as discussões em torno de uma nova LDB, que é aprovada e sancionada em 20 de dezembro de 1996.

Em maio de 1985, uma Emenda Constitucional estabeleceu as eleições diretas para todos os cargos políticos. Os partidos políticos puderam se organizar e funcionar

livremente no contexto da lei do pluripartidarismo, aprovada ainda pelo governo Figueiredo e ampliada na Constituição de 1988. Mas, talvez, o item mais importante da Emenda Constitucional foi a convocação de uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova Carta-Magna, promulgada no ano de 1988, que seria cognominada de a "Constituição Cidadã", a qual instituiu um Estado democrático ao estabelecer extensas garantias aos cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988).

Na área da economia, o Governo Sarney, em fevereiro de 1986, buscando uma solução para a crise econômica oriunda dos governos anteriores, lançou um plano de estabilização econômica: o Plano Cruzado. Este plano foi composto por um conjunto de medidas para conter a inflação, entre as quais o congelamento geral de preços e a criação de uma nova moeda, o Cruzado. Essas medidas econômicas não surtiram o efeito desejado, pois a inflação voltou a subir. O descontrole da economia levou o governo a editar outras medidas, como o Plano Cruzado II, o Plano Bresser e, finalmente, o Plano Verão. Nenhuma dessas medidas foi suficiente para conter a espiral inflacionária que, ao final do governo, atingiu o patamar de 86% ao mês ou 2.751% ao ano.

A discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Os pensadores de diversas áreas passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática e à própria dinâmica escolar em si mesma. Nessa ordem, o currículo passa ser um elemento fundamental nesta discussão, pois é através dele que ficarão estabelecidos quais os conhecimentos que serão ensinados.

Depois de quase três décadas de interrupção do processo eleitoral democrático, os brasileiros voltaram às urnas para escolher o sucessor de José Sarney, que deixava o governo assolado por uma crise econômica de grandes proporções, tendo como saldo mais visível uma inflação de 84% ao mês.

Após uma campanha agitada, com trocas de acusações, principalmente no 2º turno, e muitas promessas, Fernando Collor de Mello, candidato do Partido Republicano Nacional (PRN), venceu seu principal adversário, Luís Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante a campanha eleitoral, Collor prometia acabar com os chamados “marajás”, funcionários públicos com altos salários, que, segundo ele, oneravam a administração pública. Conseguiu ainda apresentar-se como o candidato das camadas mais pobres da população, em sua campanha denominado-as de "descamisados”.

Após assumir o cargo, o novo governo anunciou um pacote de medidas econômicas drásticas e de grande impacto a fim de solucionar a grave crise causada pela

hiperinflação. O Plano Collor, entre outras ações, confiscou a poupança com valores superiores a 50 mil cruzeiros, durante um prazo de dezoito meses.

A reação negativa da população diante do fracasso do novo plano econômico seria apenas o prenúncio de uma série de polêmicas que afundariam o governo. Além de não alcançar as metas previstas, Collor ainda se envolveria em um enorme escândalo de corrupção. A consequência de todo esse processo foi um intenso movimento da sociedade, chamado “Fora, Collor”. O movimento tinha a participação de sindicatos e entidades de classe, mas as maiores manifestações foram promovidas pelos estudantes universitários e secundaristas, que ficaram conhecidos como os "caras-pintadas", por terem seus rostos pintados com listras verdes e amarelas.

Cada vez mais isolado política e socialmente, Collor teve que enfrentar a oposição de parlamentares no Congresso e as manifestações de rua, cada vez mais intensas. E, para não sofrer *impeachment*, que estava sendo votado no Congresso Nacional, renuncia ao cargo de Presidente da República, entrando para a história do como o segundo Presidente da República do Brasil a renunciar ao mandato conquistado nas urnas.

O governo Collor pouco realizou na área da educação. A sua contribuição mais notória foi uma portaria do MEC 678/91, que determinou que a educação ambiental deveria permear o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assumiu a presidência Itamar Franco, vice-presidente, cujo governo ficou marcado, politicamente, pela aplicação do dispositivo constitucional que previa a realização de um plebiscito para que os eleitores brasileiros decidissem qual o regime político e a forma de governo que deveria ser adotada no Brasil.

Na área econômica, o governo elaborou o mais bem-sucedido plano de controle inflacionário da Nova República: o Plano Real, implementado sob a coordenação de Fernando Henrique Cardoso, senador pelo estado de São Paulo e convocado pelo presidente para assumir o Ministério da Fazenda. O Plano Real previa o controle inflacionário e a estabilização econômica.

No plano educacional, as contribuições do governo Itamar Franco materializam-se com a retirada das disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) do currículo do 2º grau e do nível superior, em 1992. Outra marca no campo da educação foi a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993, e a transformação, em 1994, do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, hoje Ministério da Educação (MEC).

Completado o mandato do presidente Itamar Franco, em 1995 assume a presidência da República do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC), governando o país por dois mandatos consecutivos, sendo considerado por alguns estudiosos como um governo de grandes reformas, principalmente nas áreas da economia e da educação.

Na área econômica, o governo FHC, de vertente neoliberal, caracterizou-se pela privatização de empresas estatais, como: a Embraer, a Telebrás, a Vale do Rio Doce e outras mais. Promoveu, também, a quebra do monopólio das estatais na área do petróleo e das comunicações, bem como a eliminação de restrições à entrada do capital estrangeiro. Além disso, foram feitas as reformas tributária e fiscal, da previdência social e dos direitos trabalhistas.

No campo das políticas educacionais, foram tomadas medidas que tiveram grande repercussão no sistema educacional brasileiro, que se consolidaram com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 1996), com o FUNDEF de 1996 (Fundo de Manutenção Educação Fundamental e do Magistério) e com os PCN de 1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em 1996, é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF, que consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançado em 1999 representa a carta de intenções do governo para o nível médio de ensino e teve como finalidade reorganizar o currículo do Ensino Médio apoiado em competências básicas e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A estruturação dos currículos a partir de competências e habilidades, foi duramente criticada por pesquisadores da educação como Frigotto, Ciavatta, Ramos, dentre outros, que alertavam que tais termos estão vinculados com “um certo modo” de aprender a fazer, próprio do mundo da produção.

Os PCNs representam uma tentativa de enquadramento dos currículos escolares que estaria mais voltado para implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.

A concepção dos PCNs para os ensinos Fundamental e Médio fez parte de um esforço do governo FHC no sentido de ajustar a gestão da educação rumo à maior eficiência, como propõem as políticas neoliberais. É dentro da lógica do Estado regulador e avaliador

que são propostos os PCNs, o SAEB o ENEM e o Exame Nacional de Cursos Superiores, o popular “Provão, que foi substituído pelo ENADE

De acordo com Magalhães (2006), é possível afirmar que os PCNs estão distantes dos projetos formulados por educadores brasileiros, estando mais próximos da agenda educacional voltada para atender às demandas do mercado imposta por órgãos internacionais, tais como: a UNESCO, o BID e o BIRD. O fundamento que sustenta esta política educacional para a educação básica é a avaliação sob a forma de testes.

Para Auad (2005), dentro dessa concepção foram construídos, inicialmente, os sistemas de avaliação (SAEB e ENEM) para depois pensar sobre o currículo. Compreende-se, assim, que os PCNs fazem parte de uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas do que construir um consenso sobre o que deve ser ensinado e quem deve ser avaliado.

Em 1996, é sancionada a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que ficou oito anos em discussão no Congresso. Com a LDB/96, mais uma vez foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro, que passou a envolver a Educação Básica, consistindo da Educação Infantil (até 6 anos de idade), Ensino Fundamental (8 séries do antigo primário); Ensino Médio (3 séries) e o Ensino Superior. Dessa forma,

A LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 20 de dezembro 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Vale ressaltar que algumas passagens da lei educacional brasileira estão relacionadas ao desenvolvimento do argumento dessa tese.

### **3.5 Lei nº 9.394/96**

Essa Lei entende que a educação pode ser desenvolvida de diversos modos e em diferentes instâncias da sociedade, tais como: família, escola, trabalho, sindicatos, organizações não governamentais (ONG) etc.

Como relevante conceito geral de Educação, o artigo 1º da atual LDB (BRASIL, 1996, p. 1) explicita: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Complementa em seus parágrafos:

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).

A leitura do parágrafo 1º permite concluir que, embora o conceito de Educação seja bastante amplo, esta lei restringe-se a normatizar a educação que acontece nas instituições escolares, ou seja, “[...] que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias.” (BRASIL, 1996, p. 1). Considerando que o processo educacional extrapola os muros da escola e que outras instituições ministram atividades de ensino e aprendizagem, essas formas de Educação não são consideradas como educação escolar, portanto, não são abordadas na LDB.

O parágrafo 2º complementa o conceito de educação escolar vinculando-a “[...] ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, p. 1). Pode-se, então, compreender que para os legisladores a concepção de educação escolar se assenta sobre dois pilares: preparação do estudante para o trabalho e o convívio social.

Avançando para o artigo segundo da LDB, pode-se chegar ao que foi definido como finalidade da Educação e de quem é sua responsabilidade.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

O primeiro aspecto a ser destacado é que a Educação “é dever da família e do Estado”. Partindo dessa afirmação, pode-se concluir que essa definição está além do preceito constitucional que afirma ser a “Educação um direito de todos”. Porém, está explicitado nesse artigo da LDB que o dever de educar está recaído inicialmente na família e que o Estado se obriga apenas a proporcionar as condições para que este direito do indivíduo se materialize, o que é coerente com a política neoliberal do estado regulador e avaliador.

O segundo aspecto que merece destaque são os dois princípios gerais que norteiam a educação: o princípio da liberdade e dos ideais de solidariedade humana.

O terceiro aspecto a ser focado é a explicitação das finalidades da educação brasileira que são “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A expressão “pleno desenvolvimento do educando” está relacionada não apenas à tarefa de ensinar, mas a de dar conta de outras dimensões que permitam a formação de um ser humano integral, levando em conta também os aspectos afetivos e sociais.

As outras duas finalidades da educação, “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, se constituem nos princípios basilares da concepção de educação estabelecida pelos legisladores, que consideram o papel fim da educação a formação de indivíduos para conviver na sociedade e no mundo do trabalho.

O artigo 3º expressa que o ensino será ministrado segundo alguns princípios, dentre os quais o da:

*X - valorização da experiência extraescolar;*

*XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

O princípio estabelecido no inciso X sintetiza a importância das experiências adquiridas fora da escola, as quais devem se somar aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de maneira que o processo educacional se torne mais completo.

Dois exemplos concretos da valorização da experiência extraescolar podem ser encontrados nos casos em que, na educação formal, o estudante pode ser classificado em qualquer série do ensino fundamental, independente de sua escolarização anterior, a partir de uma avaliação realizada por uma escola que faz o diagnóstico do seu grau de desenvolvimento e define em qual série ele poderá ser matriculado. O outro caso é exatamente o que acontece na EJA, em que os conhecimentos e habilidades adquiridas pelo estudante por meios informais são aferidos e reconhecidos através de exames reconhecidos pelo Estado.

Com relação ao inciso XI, que traz como princípio a “vinculação entre educação escolar e trabalho e as práticas sociais”, ele pode ser visto como o princípio norteador do ensino brasileiro.

Outro ponto de destaque na LDB é o artigo 35, que trata em seu IV inciso da finalidade do Ensino Médio, e deixa bem claro que a preparação para o trabalho e para a cidadania deve ser feita de maneira flexível para dar condições de adequar seus saberes à dinâmica produtiva.

A seção IV da LDB é dedicada à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Essa dimensão foi incluída na LDB com a aprovação da Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, e traz de maneira muito objetiva nos seus artigos 36A, 36B e 36C uma nova concepção para a educação profissionalizante de nível médio.

Todos os artigos da LDB que versam sobre educação profissional foram, em um primeiro momento, regulamentados pelo Decreto 2.208, de 17/4/97, ainda no governo FHC. Este Decreto promove a desvinculação da formação técnica específica da formação geral nos cursos de nível médio das redes públicas e privada de ensino profissional, negando a afirmação contida artigo 39<sup>10</sup> da LDB 9394/932. Portanto, a partir da promulgação de um decreto, mais uma vez, é restabelecida a dualidade do ensino médio no Brasil.

### **3.6 Decreto nº 2.208/97 e a política de educação profissional no Brasil**

O Decreto 2.208/97 (BRASIL, 2005b) determinava que a educação profissional técnica tivesse organização curricular independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial à educação secundária (art. 5º). No artigo 8º, previa a possibilidade de modularização do currículo dos cursos da educação profissional. Assim estruturados, poderiam ter caráter de terminalidade, possibilitando a certificação. Os módulos cursados em diferentes instituições poderiam ser aproveitados para a obtenção da habilitação, desde que o prazo entre o início do primeiro módulo e o último não houvesse ultrapassado um período superior a cinco anos. Entretanto, a certificação no ensino técnico ficaria subordinada à conclusão do ensino médio.

Evidencia-se, então, que o referido Decreto criou um novo padrão institucional que alcançou tanto o ensino médio quanto a educação profissional à medida que promoveu, no interior da lei, a cisão legal, bloqueando qualquer possibilidade de integração curricular entre a educação profissional e determina que a educação profissional compreenda três níveis de formação:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. BRASIL, 1997, p. 1).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto nº 2.208/97 foi um grande retrocesso na educação profissional, pois recriou o dualismo no ensino médio e impediu a formação integrada do educando, ao mesmo tempo em que permitiu a regulamentação de

---

<sup>10</sup> Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

formas fragmentadas e aligeiradas da educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Pelas razões elencadas acima, as críticas ao Decreto 2.208/97 foram se avolumando e os educadores progressistas, como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, dentre outros, iniciaram uma intensa luta pela sua revogação.

De acordo com pesquisa realizada por Oliveira (2003), a comunidade dos CEFET (hoje IFE) também fez severas críticas ao Decreto devido à desarticulação que ele provocou entre o ensino médio e a educação profissional, em função de propor uma organização curricular baseada em módulos e no ensino por competência; por estar orientada para atender ao mercado e ao setor produtivo; por promover um afastamento do Estado no custeio dessa modalidade de ensino; e, ainda, por resgatar a dualidade estrutural.

Em 2003, as demandas educacionais são colocadas em discussão, e um assunto que despertou grande interesse foi a reforma do ensino médio com a possibilidade de integração curricular entre os ensinos propedêutico e técnico, acabando com a dualidade desse nível de ensino, a partir da revogação do Decreto 2.208/97. Nesse mesmo ano, o MEC através da Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), promoveu discussões junto aos diversos setores da sociedade civil organizada, educadores e movimentos sociais através de dois seminários em que estes assuntos foram discutidos.

O primeiro seminário, ocorrido em maio de 2003, com o título - Ensino Médio: construção política, “[...] teve o intuito de identificar os limites e possibilidades de uma nova política para o ensino médio.” (BRASIL, 2007b, p. 6). O segundo seminário, que aconteceu em junho de 2003, foi denominado “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. Buscava

[...] resgatar as concepções e princípios gerais que deveriam nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade (BRASIL, 2004, p.6).

Esses dois Seminários definiram o marco da discussão sobre a integração - ensino médio e educação profissional -, colocando em evidência duas concepções de educação profissional: uma apoiada no Decreto 2.208/97, reafirmando a dualidade do ensino médio; e a outra, alicerçada na integração da educação básica com a educação profissional, a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Diante dessa realidade contraditória, representantes de vários segmentos da sociedade envolvidos com a formação profissional travaram um grande debate sobre os novos

rumos da educação profissionalizante. De um lado, setores ditos progressistas da sociedade organizada defendiam a revogação do Decreto 2.208/97 e a construção de uma nova legislação que garantisse, minimamente, uma proposta de educação profissional que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia. De outro lado, estavam às forças ditas conservadoras que defendiam a manutenção do Decreto e, conseqüentemente, a permanência da política educacional vigente. Foi do confronto de modelos diferentes de sociedade defendida pelos dois grupos que se originou o Decreto 5.154<sup>11</sup>, publicado em 23 de julho de 2004.

De acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Alice Casemiro Lopes e outros estudiosos, as reformas educacionais realizadas no governo FHC caracterizaram-se por uma consolidação do Estado gerencial e avaliador, estando, portanto associadas a um modelo econômico neoliberal ligado à nova realidade da produção e do mundo do trabalho.

Em 27 de outubro de 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República Federativa do Brasil para o seu 1º mandato e reeleito, em 2006, para mais um período de quatro anos de governo.

A política econômica do Governo Lula reproduziu alguns princípios herdados do governo anterior como, por exemplo, o câmbio flutuante, as metas de inflação e regime fiscal, mas se diferenciou de maneira significativa com relação aos investimentos na área social e, tendo como face mais visível, o programa Bolsa Família. Nesse governo houve melhor distribuição de renda, elevação real do salário mínimo e do aumento dos empregos formais, permitindo tirar da condição de miséria cerca de 30 milhões de brasileiros, que passaram a integrar a nova classe média do país.

No campo da educação, o governo apresentou como conquistas a implantação do piso nacional para os professores, na área do ensino superior, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que distribui bolsas de estudo para os estudantes do ensino superior. Transformou ainda o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que

---

<sup>11</sup> Apesar de permitir a volta do ensino integrado os itinerários formativos, presente no Decreto 5.154/04, se aproximam da formação modular prevista pelo Decreto 2208/97. Não elimina, portanto, a possibilidade de uma certificação de técnico a partir de módulos independentes, fragmentados, agregados aleatoriamente.

[...] avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. (BRASIL, 2012, p. 1).

Outro acontecimento importante foi a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implantado em 1998. Desde então, apresenta-se como uma opção que se soma a mecanismos avaliativos do vestibular. No entanto, sabe-se que o seu objetivo primeiro era traçar o retrato das competências e habilidades individuais dos alunos ao longo dos onze anos de escolaridade básica.

A utilização do ENEM para selecionar alunos tem recebido algumas críticas. A análise do desempenho individual do aluno, feita exclusivamente a partir da aplicação de provas, não leva em consideração as condições estruturais do sistema de ensino do qual ele é oriundo, nem a sua condição social, atribuindo ao aluno a responsabilidade da sua formação.

Outra crítica que se faz ao ENEM é a sua utilização para classificação das escolas a partir do desempenho do aluno na prova. O *ranking* das escolas, segundo alguns defensores do modelo do ENEM, daria à sociedade uma clareza sobre o desempenho da unidade educacional na qual está o aluno matriculado.

Mas a classificação feita a partir dos resultados das provas do ENEM não leva em consideração a escola no que se refere à infraestrutura, às condições de trabalho dos docentes e às condições socioeconômicas dos alunos. Por estas razões, as escolas públicas ficam expostas as críticas da sociedade ecoada pela mídia que cruelmente taxam o ensino público como sendo de baixa qualidade tomando como padrão somente a nota do aluno.

Foram criados, também, os Institutos Federais de Educação (IFs) substituindo os CEFET. Um marco importante para a educação profissional foi a revogação do Decreto 2.208/97, permitindo que os Institutos passassem a oferecer, novamente, o ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio.

### **3.7 Decreto nº 5.154/04 – a possibilidade do Ensino Médio Integrado**

A edição do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2005a) de certa forma frustrou a corrente dita progressista, pois ele manteve as mesmas bases da legislação que apoiava o decreto anterior, tendo como diferencial a permissão para que as escolas de ensino técnico pudessem ofertar o ensino profissionalizante de forma integrada com o ensino médio.

Ao abrir espaço para a adoção ou não do ensino médio técnico integrado o governo optou por não tomar uma posição, deixando a cargo de cada instituição programar o ensino médio técnico da melhor forma que lhe conviesse. O Decreto apresenta três formas de oferta do ensino médio: a integrada, que prevê a articulação entre a formação técnica e a educação geral; a concomitante, que poderá se materializar como concomitância interna (os dois cursos são realizados na mesma instituição) e como concomitância externa (os cursos são realizados em instituições diferentes) e a subsequente que é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o documento final é fruto de um conjunto de disputas, sendo, portanto um documento híbrido, mas foi a “vitória” possível das forças progressistas diante daqueles que defendiam a situação anterior.

A partir do novo marco legal, possibilitou-se que a educação profissional técnica de nível médio pudesse articular-se com o ensino médio, inclusive, de forma integrada, sendo possível estabelecer as bases do ensino médio integrado para a educação de jovens e adultos. Porém, manteve inalterada toda a estrutura do ensino profissionalizante implantada no governo FHC, o que provocou críticas de estudiosos da área com Frigotto, Ciavatta e Ramos que preferiam que tivesse sido discutida e aplicada uma nova legislação para esse nível.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído, pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que posteriormente foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou o programa aos níveis de ensino, incluindo o ensino fundamental e passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo a mesma sigla.

O PROEJA ofertado para alunos que tiveram sua trajetória escolar interrompida traz como proposta a ideia da integração curricular que por si representa um grande desafio a ser vencido, pois historicamente a educação propedêutica e a formação profissional raramente são integradas e, quando muito, justapostas.

Busca-se, então, com a implantação e implementação do currículo integrado um processo educacional que tenha condições de romper com o dualismo que tem sido uma marca histórica da educação no Brasil.

Toda essa discussão sobre educação, currículo e ensino profissionalizante mostra que durante muito tempo, o pensamento sobre currículo no Brasil foi marcado por concepções americanas centradas no tecnicismo. Com a redemocratização do Brasil, a hegemonia desse

referencial perde sua primazia e ganha força, no campo curricular brasileiro, a perspectiva crítica fortemente influenciada por Marx e Gramsci. Pesquisadores brasileiros buscaram, também, referências em autores ligados à Nova Sociologia da Educação. Ao mesmo tempo, houve a busca de uma produção teórica mais autônoma, por parte de autores brasileiros com Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, Ana Maria Saul e outros. É importante destacar a importância do pensamento de Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo que apesar de não serem especialistas da área de currículo, deram uma grande contribuição para o desenvolvimento do currículo no Brasil.

O objetivo de se traçar uma trajetória do ensino profissionalizante no Brasil ressaltando as bases legais que o sustentaram foi permitir uma análise crítica sobre como essa dimensão educacional foi marcada por contradições e descasos. Porém, essas mudanças e avanços na educação brasileira, foram os primeiros passos na busca de uma educação socialmente mais justa e universalizada. Voltando ao foco desta pesquisa discute-se a seguir a educação de jovens e adultos no Brasil.

### **3.8 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Em toda a história do Brasil, a partir da colonização portuguesa, podemos constatar a emergência de políticas de educação de jovens e adultos, focadas e restritas principalmente aos processos de alfabetização, sendo muito recente a conquista, reconhecimento e definição desta modalidade enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização básica. (PARANÁ, 2012, p. 13).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil não é recente. Ela tem sua origem no período colonial, quando esta forma de educar se estabeleceu de uma maneira assistemática. Nesse período, a abordagem relativa à educação que não era dirigida para as crianças, fazia referência a uma população adulta, que precisava ser catequizada para as causas da santa fé. Os jesuítas direcionavam a ação educativa aos adultos com o objetivo de evangelizar, mudar comportamentos e ensinar ofícios “manuais” em geral, portanto, havia caráter mais religioso do que educacional.

No Brasil Imperial, de acordo com Cunha (1999), a educação para adultos era muito frágil, pelo fato de não contribuir diretamente para o aumento da produtividade. Isso dependia do número de escravos em atividade laboral o que terminava por acarretar desinteresse por parte dos dirigentes do país por esse modelo de educação. Segundo a autora citada, ainda nesse período, aconteceram algumas mudanças educacionais e elas apontavam para a necessidade de se estimular o ensino noturno para adultos analfabetos. Assim, durante

muito tempo, a educação de adultos foi ofertada no período noturno, por isso, era considerada de menor qualidade.

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar na história da educação no Brasil, a partir da década de 1930. Neste período, a sociedade passava por grandes transformações e o sistema de ensino de educação começa a se firmar, influenciado pelo crescimento no processo de industrialização, que exigia mão de obra qualificada, e pela demanda da população que abandonava o campo em direção aos centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

A partir de década de 1940, até os dias atuais, vários movimentos relacionados à educação de adultos no Brasil foram desencadeados, como os exemplos citados por Aguiar (2009).

- a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947/1952), a primeira campanha de massa, regulamentada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para atender à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência (UNESCO) – nessa época o Brasil já detinha mais de 50% de adultos analfabetos (FÁVERO, 2004 *apud* AGUIAR 2009). Caracterizou-se, fundamentalmente, por seu aspecto extensivo, ampliando as redes estatuais de ensino supletivo. Inspirada no princípio da rentabilidade e produtividade demarcava um período do processo de alfabetização em três meses e, a partir de então, o adulto estava livre para capacitação profissional de atividades que não exigissem o saber elaborado;
- b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952/1963), que se apresentou como um desdobramento da campanha acima mencionada. Sua criação foi considerada um dos pontos altos em favor do movimento rural, na época;
- c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958/1963) destinava-se a diversas faixas etárias, objetivando combater o analfabetismo em todas as frentes;
- d) Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1967-1985), na época da ditadura militar no Brasil, que traz a lógica da alfabetização funcional e da semiprofissionalização. O objetivo era “erradicar” o analfabetismo e também inserir o indivíduo na indústria;
- e) Cruzada Ação Básica Cristã – conhecida como Cruzada ABC; 1966;
- f) Programa Alfabetização Solidária (PAS – 1996), ainda em vigor;

g) Programa Brasil Alfabetizado – (2003), permanecendo até os dias atuais;

Essas iniciativas demonstram que a Educação de Adultos esteve sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, destinada a uma parte da população que teria como lugar social o trabalho pouco qualificado, ou seja, pessoas sem a devida formação profissional.

A histórica desigualdade socioeconômica vigente no Brasil obriga muitas famílias a buscar no trabalho das crianças e/ou adolescentes a composição da renda familiar, subtraindo delas a oportunidade de frequentarem a escola na idade própria. Essa realidade tem sido responsável pelo grande número de brasileiros que se encontram à margem do sistema de ensino formal.

A esperança para que este grupo de excluídos possa retomar ao processo de escolarização formal materializa-se na Educação de Jovens e Adultos que de acordo com o Parecer Câmara de Educação Básica (CEB) 11/2000, apresenta, em razão dos novos princípios básicos, as seguintes funções:

[...] a função reparadora (ao reconhecer a igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado); a função equalizadora (ao objetivar propor igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola) e a função qualificadora (ao viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas). (BRASIL, 2000, p. 7).

A Educação de Jovens e Adultos é um direito que se estabeleceu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que veio corporificar os direitos sociais das pessoas jovens e adultas à educação básica, sendo o Estado responsável por sua oferta pública, gratuita e universal. Esse direito foi ratificado pela Lei nº 9.394/96, que no artigo 37, determina que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

O objetivo do artigo 37 é estabelecer que a educação de jovens e adultos não se limite à escolarização básica nos níveis fundamental e médio, mas que ela possa também se articular com a educação profissional, permitindo assim ao jovem/adulto que concluir a sua formação tenha uma maior probabilidade de inserção no mundo do trabalho ou de ascensão profissional pela via da educação formal.

Com a criação pelo MEC, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) e com a reinstalação da comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, surgem no cenário da EJA diversas propostas educativas. Estas contemplam a diversidade do público que dela toma parte, como presidiários, indígenas,

mulheres, quilombolas e jovens fora de faixa etária, de modo a cumprir os compromissos declarados nas agendas internacionais das quais o Brasil é signatário, por exemplo, da Declaração de Hamburgo<sup>12</sup>.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com características quase sempre acentuadas em consequência de alguns fatores, por vezes, naturais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente promove para a grande parte da população desfavorecida economicamente (BRASIL, 2007b, p. 11).

É preciso considerar, no entanto, que esses sujeitos são amparados por uma Lei que lhes concede o direito de acesso e permanência na educação básica. É fato que essas pessoas estão buscando seus direitos de cidadão, mas se faz necessário um esforço de todos os envolvidos nesse processo para que seja possível a elevação da escolaridade, inclusive com a possibilidade de profissionalização, com o objetivo de contribuir para a inclusão socioeconômica desta camada da população.

Fundamentados no pressuposto de que a educação de jovens e adultos deve estimular o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nos espaços onde vivem, além de permitir que homens e mulheres desenvolvam habilidades que lhes permitam participar do mundo do trabalho e da geração de renda, é que foram se estruturando novos programas associando a EJA com a educação profissional.

Em 24 de junho de 2005, é publicado o Decreto n. 5.478 que instituiu, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse Decreto definiu que o PROEJA deveria abranger cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica voltados somente para o ensino médio. Convém salientar que mesmo antes da vigência desse decreto “[...] algumas instituições da Rede Federal de Ensino já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos”, como assevera o documento do PROEJA (BRASIL, 2007b, p. 12), vindo, pois, o decreto ampliar, para toda a rede, a oferta de EJA.

Mesmo sendo saudado como um importante avanço para o campo da educação profissional por permitir a elevação do grau de escolaridade com uma formação técnica, a implantação do PROEJA na rede recebe muitas críticas de gestores e estudiosos do tema pela

---

<sup>12</sup>“V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos”, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997.

sua limitada abrangência que, como referido anteriormente, estava focada somente no nível de ensino médio e, também, pela limitação de ser ministrado, apenas, pela Rede Federal de Ensino. De acordo com as críticas, o programa deveria ampliar os níveis de ensino por ele abarcado, além de proporcionar o aumento no número de instituições que deveriam ofertar essa modalidade de ensino e, também, o aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

Pressionado pelas críticas, o governo federal promulga em 13 de julho de 2006, o Decreto nº 5.840 que vai alterar o PROEJA, incluindo o Ensino Fundamental, e abrindo a possibilidade para que outras instituições, como os sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, possam participar do programa que, a partir de então, passa a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### **3.9 O PROEJA na Rede Federal de Ensino**

A integração entre ensino médio e educação profissional para o público da EJA foi uma novidade no quadro educacional brasileiro e a Rede Federal foi considerada local privilegiado para o oferecimento da modalidade da educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional como afirma o documento base do PROEJA. Com relação ao que foi exposto nesse documento, Moura (2006b, p. 1) traz sua concordância afirmando que

[...] algumas características dessas instituições potencializam a função que elas podem assumir nesse processo. Em primeiro lugar, estão presentes em quase todos os estados da federação, em segundo, mas não com menor importância, está sua experiência no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

Embora com esse pensamento, em relação às instituições que atuam na educação profissional, Moura (2006b, p. 61) faz a seguinte crítica:

[...] tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET, Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais –, como nos sistemas estaduais e nas redes nacionais de formação profissional que integram o denominado Sistema “S”, não existe linha de ação especificamente voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora algumas delas tenham muitos jovens e adultos como alunos.

Por ser a EJA uma modalidade de ensino com características próprias, o PROEJA exige que os gestores e professores conheçam as particularidades que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender. Assim, podem compreender e favorecer

essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais na educação profissional e tecnológica.

### **3.10 A implantação do PROEJA no IFCE – campus de Fortaleza**

As propostas relativas à integração da Educação Profissional Técnica à Educação de Jovens e Adultos, tiveram início a partir do momento em que foram removidos os impedimentos legais, que proibiam, na gestão de FHC, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto 2208/97 promove, no âmbito do Ensino Médio, a separação entre o ensino propedêutico e a formação técnica, fato este que na visão do pesquisador trouxe consequências negativas ao processo educacional do antigo CEFET.

Com a promulgação do Decreto 5154/2004, fica restabelecida a integração entre a educação geral e a formação profissional na rede federal, o que possibilitou a estas instituições ofertarem o PROEJA.

Este Decreto redimensiona a educação profissional no contexto educacional brasileiro.

A modalidade de ensino para Jovens e Adultos chega ao CEFET-CE (hoje IFCE) em 2005, através do PROEJA, programa instituído pelo decreto 5.478/2005 e modificado pelo decreto 5.840 de 2006, estabelecendo, então, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA.

No ano de 2005, foram iniciados os estudos de implantação do PROEJA no CEFET de Fortaleza com a construção do seu Marco Referencial materializado no documento intitulado Projeto Pedagógico para o Curso Técnico Integrado de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos. O citado documento afirma que

[...] buscando atender ao referido decreto para consolidar sua contribuição à promoção da educação como via de inclusão social, o CEFET-CE incorporou o PROEJA em um projeto pedagógico, encarando-o como mais um desafio educacional (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2007, p. 7).

É possível que o programa fosse encarado como um desafio pelo fato da instituição não ter expertise na Educação Profissional de Jovens e Adultos e isto demandaria um grande esforço para preparar os gestores, técnicos e professores para esta nova forma de educação.

O CEFET Fortaleza passou a ofertar os cursos de Refrigeração e Climatização e de Telecomunicações. Na nossa investigação foi possível detectar que o Curso de Refrigeração e Climatização (objeto de nossa pesquisa) iniciou suas atividades sem as condições ideais de funcionamento em relação às instalações físicas, ao material didático, além do despreparo da maioria dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino. Na tentativa de amenizar a falta de preparo dos profissionais que iriam trabalhar com a EJA foi oferecido pela instituição uma formação, com duração de 40 horas, ministrada por professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Posteriormente, foi ofertado o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>13</sup>, que está direcionado a professores, técnicos, coordenadores e gestores de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Rocha (2012) apenas três professores da área da Indústria, a qual está vinculado o curso de Refrigeração e Climatização, participaram dos referidos cursos e, hoje, continua Rocha (2012, p. 61), “[...] nenhum professor que concluiu esses cursos atua junto às turmas de EJA.”

---

<sup>13</sup>Este curso ainda continua sendo ofertado pela instituição.

## 4 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo de investigação focar as diferentes visões sobre educação e currículo desde o século V a.C. até o século XXI, levando em consideração a sua construção histórica, principais perspectivas teóricas e as modificações sofridas ao longo do tempo. Discute-se sobre o currículo integrado, de um modo geral, e como ele ocorre no PROEJA. Faz-se uma reflexão sobre avaliação da aprendizagem e da avaliação curricular, além de abordar a formação docente no seu sentido mais amplo, particularizando a formação de professores para a educação profissional e também para o PROEJA.

### 4.1 Educação e Currículo: Gênese

A Grécia é considerada o berço da “história da educação ocidental” e, de acordo com Corrêa (2009), estava centrada na formação integral – corpo e espírito – a ênfase da educação se demandava mais, ora para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual conforme a época e o lugar.

A educação só alcançou o estatuto de questão filosófica no século V a.C com os sofistas e depois com Aristóteles e Sócrates. Platão, juntamente com Sócrates, defendiam que a educação deveria conduzir os alunos a uma disciplina moral, perfeição espiritual, virtude e verdade. Defendiam, ainda, o desenvolvimento pessoal que valorizasse a verdade acima de qualquer outro valor. Para Aristóteles, a vida estaria dividida em duas partes: o trabalho e o ócio, trazendo, em consequência disso, uma separação das artes *serviles* e *liberales* com a finalidade de atender às duas expectativas.

As cidades gregas mais importantes dos séculos VII e VI a.C, segundo os historiadores, eram Atenas e Esparta. Nelas, existiam escolas destinadas a contribuir ao bem público. O principal objetivo educacional era a formação de guerreiros fortes e valorosos cidadãos leais e comprometidos com a moral vigente.

Em Esparta, a educação caracterizava-se pela formação de vigorosos soldados e políticos. Em geral, não alfabetizavam os meninos. O currículo educacional era voltado para o preparo físico e o teinamento era feito com ginástica do tipo militar. Decorar as leis de Licurgo e as poesias de Homero era o artifício utilizado para ensinar a moral e a política.

Na educação ateniense, a formação das meninas traduzia-se nas atividades doméstica e moral, desenvolvidas junto à sua mãe. As meninas deveriam também se preparar, adequadamente, para ter condições de gerar filhos fortes e sadios, quando adultas.

Em Atenas, a educação dos meninos começava com a idade de 7 anos. Vale ressaltar que as escolas eram de caráter privado e a elas só tinham acesso àqueles que pertenciam à classe social mais alta.

Depois do ano 479 a.C., a educação grega teve uma orientação basicamente ateniense. Para os meninos com idade entre 7 a 13 anos, ensinava-se leitura, escrita, aritmética e canto. Aos adolescentes de 13 a 16, ofereciam-se disciplinas como gramática, retórica, lógica, música e desenho. A educação superior integrada pela retórica e pela filosofia iniciava-se após os 16 anos de idade.

Enquanto na pedagogia grega valoriza-se a visão filosófica sistematizada ou o predomínio da retórica, em Roma dava-se o florescimento da Humanitas: cultura universalizada que equivale à Paidéia<sup>14</sup>, distinguindo-se como uma cultura predominantemente humanística e, sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o homem, em todos os tempos e lugares. Essa concepção não se restringia ao ideal de homem sábio, mas à formação do homem virtuoso, como ser moral, político e literário.

A educação romana tinha como objetivo, então, inculcar a moral e as virtudes sociais necessárias para a manutenção das leis, costumes e religião. Aos meninos com idade compreendida entre 6 a 12, anos ofertava-se a escola elementar, onde eram aprendidas leitura, escrita, aritmética, moral e, ainda, estudavam-se as leis das doze tábuas<sup>15</sup>. Após esse período, concluía-se o processo educacional na escola secundária, onde eram ensinadas as disciplinas de língua e literatura latina e grega, junto com história, geografia, mitologia e ética. Somente os maiores de 16 anos podiam se preparar para exercer o direito ou vida pública.

Para se identificar a gênese dos estudos curriculares, tem-se que fazer esse retorno histórico à educação da antiguidade clássica para se descobrir nas ideias de Platão, Aristóteles e Sócrates indícios de questões curriculares, que mais tarde foram identificadas e sedimentadas. O currículo da educação cristã refletia a cultura e ideais gregos, romanos e hebreus e sua influência perdura até os dias atuais.

Para alguns autores, Sacristán (2006), Silva (2007), Moreira (2004), Pacheco (2005) a discussão sobre currículo não se restringe aos aspectos da seleção e da organização do conhecimento como um processo neutro e desinteressado, pois nele estão embutidos os fatores sociais, econômicos e culturais. Para os estudiosos, uma teoria de currículo deve

---

<sup>14</sup>A Paideia é, então, entendida como uma formação geral que dará ao homem a forma humana, ou seja, que o construirá como homem e como cidadão. (POMBO, 2010).

<sup>15</sup>Constituía uma antiga legislação que está na origem do direito romano. Formava o cerne da constituição da República Romana e do *mos maiorum* (antigas leis não escritas e regras de conduta).

necessariamente envolver, em sua discussão, além dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, os conceitos de ideologia e poder.

É importante destacar que as teorias de currículo são elaboradas de forma a garantir um consenso. Significa dizer, também, que elas visam garantir o discurso e a hegemonia de determinados grupos políticos e econômicos. Segundo Silva (2007), é a questão do poder que separa as teorias tradicionais do pensamento crítico e pós-crítico do currículo, pois nenhuma teoria é cientificamente neutra ou desarticulada do poder.

Originada do latim *scurrere* – correr –, a palavra *curriculum* passou a ser utilizada, a partir do século XVII, para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. De acordo com Goodson (2008b), essa origem está claramente associada à preocupação com os conteúdos e a sequência da escolarização.

Hamilton (1980 *apud* GOODSON, 2008b) observa que, nos séculos XVI e XVII, em Paris e em Glasgow, a organização do currículo ligava-se, por natureza, aos padrões da organização e controle sociais. Escócia, Suíça e Holanda, países de religião calvinista que possuem, teologicamente, a doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação), transferiam essa mesma lógica para a educação. Nela, os “escolhidos” (aqueles que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva de uma educação avançada enquanto os demais (pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (o conhecimento era religioso e voltado às virtudes seculares). Torna-se evidente que o currículo exerce poder seletivo e discriminatório perante aqueles que recebem o conhecimento.

Com o fim da Revolução Francesa de 1789, o Estado passa a desempenhar papel cada vez mais influente no processo de escolarização e, conseqüentemente, interferindo no currículo. A partir deste período, o currículo escolar revestiu-se dos interesses de controle social sobre a mão de obra trabalhadora.

Goodson (2008b) define que, no final do século XVIII e início do século XIX, o currículo estabelecia-se como principal mecanismo de diferenciação social e esse poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização.

Os diferentes caminhos que o currículo percorreu a partir do século XX culminaram nas principais abordagens teóricas que vão permitir o estabelecimento das Teorias do Currículo como uma importante área de estudo no campo da educação e da sociologia. Esse tema é abordado na seção subsequente.

## 4.2 Os primeiros estudos curriculares

O século XX foi o marco para o reconhecimento da Teoria e Desenvolvimento Curricular como uma área de saber no meio das Ciências da Educação, segundo alguns estudiosos (MOREIRA, 2004; SILVA, 2007).

O currículo como campo especializado de estudos, no qual se investe intelectual e financeiramente, é relativamente novo. Silva (2007) pontua com muita clareza que a questão curricular tornou-se espaço de debate somente a partir do início do século XX. Esses estudos surgiram sob a influência americana e tiveram como precursores Dewey, que, em 1902, escreveu o livro *The child and the curriculum*; Bobbitt que publica, em 1918, *The Curriculum*; e Tyler que, em 1949, formalizou seus estudos sobre currículo com a obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*.

Dewey achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens, enquanto Bobbit e Tyler sinalizaram para questões relacionadas à organização e técnica do currículo, enfatizando os objetivos, as finalidades e as disciplinas. Esse conjunto de teorias ficou conhecido como “teorias tradicionais” e estavam preocupadas, centralmente, com a atividade técnica de *como* fazer o currículo.

Na visão de Silva (2007), alguns fatores contribuíram para o fortalecimento do currículo como campo profissional e especializado de estudos: o crescente movimento de industrialização e urbanização; a formação de um corpo profissional de especialistas no assunto; a configuração da educação como objeto de estudo científico; a criação de disciplinas e departamentos universitários; a institucionalização de setores especializados sobre assuntos da educação nas secretarias do Estado; a forte preocupação com a manutenção de uma identidade nacional em vista das crescentes ondas de imigração e a massificação da educação.

Em seu livro *The Curriculum*, Franklin Bobbit imagina o funcionamento de uma escola como se ela fosse uma indústria e pudesse seguir os preceitos do taylorismo<sup>16</sup> e advogava que as empresas deveriam ter uma administração científica onde o elemento mais importante desse processo fosse a eficiência.

---

<sup>16</sup>O taylorismo, também conhecido como Administração Científica, é um sistema de organização industrial desenvolvido pelo engenheiro mecânico norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. A principal característica deste sistema é a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade. (TAYLORISMO, 2012).

Dewey liderou uma vertente mais progressista e estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Para Dewey, a educação não deveria ser somente a preparação para a vida ocupacional adulta, mas também um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (SILVA, 2007).

A publicação, em 1949, de *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de autoria de Tyler, editada na Universidade de Chicago, é considerada em vários estudos como um marco no estudo do currículo. O paradigma estabelecido por Tyler tornou-se o grande referencial dos estudos curriculares nos Estados Unidos, influenciando o sistema educacional de vários países, dentre eles o Brasil.

A partir do lançamento desta obra, os estudos do currículo são feitos em torno da ideia de organização e desenvolvimento, ligando o currículo a quatro grandes aspectos: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. No entender de Silva (2007), Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propôs que

[...] o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (SILVA, 2007, p. 25).

Tyler defendia a ideia de educação como um processo ativo que, além de englobar os esforços dos alunos, deveria respeitar a sua individualidade, valorizando o saber fazer, o que sugere o desenvolvimento de um ensino motivacional para despertar no aluno o interesse pelo aprender. Tyler admitia que a eficiência era peça fundamental que poderia garantir no futuro outras situações que no momento seria difícil dimensionar.

O processo de avaliação utilizado na escola tinha como finalidade determinar o grau de alcance dos objetivos educacionais de programas curriculares e instrucionais. Nas palavras de Tyler (1976),

O processo de avaliação consiste, essencialmente, em determinar em que os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e de ensino. [...] os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER, 1976, p. 98-99).

Com isso, pode-se concluir que a concepção de Tyler não deixava de apresentar uma visão positivista da avaliação, em que o importante era identificar os resultados caracterizados pela objetividade, fidedignidade e possibilidade de análise matemática dos

dados. Seguindo, contudo, os passos de Bobbitt, na busca da eficiência social, a avaliação e a aprendizagem, nada mais são que uma questão de controle do planejamento curricular.

Nessa perspectiva, Silva (2007), tomando de empréstimo o que afirma Tyler, frisa que a organização e o desenvolvimento curricular devem responder a quatro perguntas: 1) Quais são os objetivos educacionais que a escola pretende alcançar?; 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que estes propósitos possam ser alcançados?; 3) Como é que esta vivência educativa deve ser organizada?; e 4) Como podemos ter certeza se os objetivos pretendidos serão alcançados?

Ainda de acordo com o autor, as quatro perguntas formuladas por Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo”, “ensino”, “instrução” e “avaliação”. Porém, na sua obra, Tyler vai dedicar maior atenção ao currículo.

Tyler também determinou como identificar ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo. Para este autor, deveriam ser feitos estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. Mas, para fazer esse levantamento, as pessoas envolvidas deveriam respeitar a filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem com a qual a escola estivesse comprometida.

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnicistas, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os mais progressistas de currículo, como o proposto por Dewey, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. O modelo humanista de currículo foi fortemente atacado pelos que defendiam as vertentes curriculares tecnocráticas e progressistas.

A corrente progressista atacava o currículo clássico pelo seu distanciamento dos interesses das experiências das crianças e dos jovens, já os defensores da concepção técnica de currículo destacavam a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico frente à vida moderna.

A democratização da escolarização secundária pôs fim ao currículo humanista clássico, que ficou restrito à classe dominante que o utilizava com a finalidade de ingressar no ensino superior, por sua vez encarregado de formar os futuros integrantes “das classes dirigentes”.

No final da década de 1960, a hegemonia da concepção técnica do currículo estava prestes a desaparecer. Movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo, em países como França e Inglaterra, aconteciam em campos

ligados à Sociologia Crítica e à Filosofia Marxista. Nos Estados Unidos e no Canadá, o movimento crítico tinha sua origem no próprio campo de estudos da educação.

Na literatura educacional, a renovação aparece com exclusividade, nos Estados Unidos, no ‘movimento de reconceptualização’<sup>17</sup> inspirado em Michael Apple e Henry Giroux, de vertente neomarxista; a ‘Nova Sociologia da Educação’, com Michael Young na Inglaterra; um movimento amparado na obra de Paulo Freire, no Brasil; e na França, nos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Silva (2007) aponta que as teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, podendo ser caracterizadas por teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, em que o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz*.

As teorias críticas permitiram compreender que os currículos, por meio do conhecimento de suas formas de organização nas escolas e de suas regras para o comportamento, não são uma atividade socialmente neutra, pois reproduzem e produzem efeitos sociais em direção à manutenção das relações de desigualdades sociais. Depois dessas teorias, a forma de compreender as relações de poder, ideologia, reprodução e resistência que circulavam no interior das escolas foi modificada.

As concepções pós-críticas do currículo, também derivadas da Sociologia do Currículo, fazem importante conexão entre currículo e cultura, compreendendo-o com base numa análise das relações de poder, não se limitando apenas ao campo das relações econômicas do capitalismo. O poder torna-se descentralizado, espalhado por toda a rede social e inclui os processos de dominação centrados na identidade, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Essas concepções rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária e destacam as diversas manifestações culturais do mundo contemporâneo. Pode-se falar, então, de um currículo multicultural que se opõe ao currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Para Silva (2007), parece haver uma continuidade entre a perspectiva multicultural e a tradição crítica do currículo.

Se as teorias críticas permitiram compreender o currículo escolar como construção social e histórica na qual circulam e se produzem saberes, relações de poder e

---

<sup>17</sup>Movimento que surge como expressão da insatisfação constante de estudiosos do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler.

subjetividades determinadas, o multiculturalismo radicalizou a pergunta crítica fundamental ao currículo (o que conta como conhecimento?) estabelecendo os seguintes questionamentos, *por quê? para que? E para quem?* “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? A quem interessa privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outra?”. O multiculturalismo, destaca Silva (2007), mostra que o fator da desigualdade em matéria de educação e currículo está intimamente ligado a determinados elementos, sociais e culturais. Para os multiculturalistas só haverá um currículo harmonioso socialmente se o “core”<sup>18</sup> curricular for modificado, passando a refletir as assimetrias produzidas pelas relações sociais.

### **4.3 O processo histórico do currículo escolar no Brasil**

A concepção de currículo no Brasil foi, durante certo tempo, influenciada pelas teorias americanas de Dewey, Tyler, Kilpatrick e outros estudiosos. Para Moreira (2004), não houve uma transferência histórica do currículo escolar americano para o Brasil, pois, de acordo com este autor, o fato de ter havido uma influência de seus teóricos americanos na concepção da matriz curricular brasileira não se configura como uma simples transferência de um modelo educacional do currículo. Aconteceram grandes discussões dos estudiosos brasileiros sobre o tema, o que permite afirmar que o campo curricular no Brasil procurou, a partir de um determinado momento, construir seus próprios caminhos, optando por uma linha crítica em relação ao currículo.

Para interpretar a evolução do currículo no Brasil, Moreira (2004) afirma que se faz necessário identificar e interpretar suas origens. Não se pode aceitar que a nova visão sobre currículo, iniciada na década de 1970 no Brasil, tenha surgido do nada. É possível encontrar-se as digitais de autores americanos representantes da chamada teoria tradicional, na década de 1960, nos primeiros estágios de desenvolvimento de um currículo com identidade brasileira. Já nos anos 70, os pensamentos de Pinar, Apple e Giroux e de autores europeus como Young, Bernstein, Althusser, Bourdieu, Passeron (representantes da teoria crítica) e a contribuição do pensamento de Paulo Freire foram muito importantes para o campo curricular brasileiro. A partir da década de 1990, percebem-se as influências dos representantes da chamada vertente pós-crítica, como Deleuze, Guattari, Derrida e Foucault.

---

<sup>18</sup>Denomina-se *core curriculum* ao conjunto de conteúdo de ensino que é obrigatório e comum para todos os alunos.

#### 4.4 Os significados do currículo

Em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) inclui na definição de currículo todas as experiências, atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele para alcançar os fins da educação. Por conseguinte, a ideia de currículo passa a concretizar-se na forma de plano de estudos, e também nos objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e processos de avaliação

Sacristán (2006) afirma que o uso do termo currículo é recente entre nós. Para ele, a partir da definição do currículo, estaremos definindo as funções da própria escola, e a forma particular de enfocá-las num determinado momento social e histórico. Podemos então compreender que o currículo não é somente listagem de conteúdos a serem repassados, mas todas as implicações contidas neste ato.

Não é possível aceitar o currículo como uma grade formatada em disciplinas estanques e fragmentadas, e sim como uma ferramenta que vai contribuir para construção do próprio homem, como ser reflexivo e ativo na sociedade em que vive.

As políticas curriculares não podem estar desvinculadas de um projeto de sociedade e nem de uma prática escolar, portanto o primeiro passo é esclarecer o que devemos entender pelo termo “currículo”. No momento em que se concebe um projeto curricular ele deve apontar para além de uma seleção de conteúdos e saberes articulados, deve também refletir os valores sociais, políticos, econômicos, ideológicos que influenciaram a construção do currículo como elemento de ligação entre os diferentes interesses e a estrutura educacional.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural, pois como afirmam Silva e Moreira (1995, p. 7-8) “[...] ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, nele estão implicados as relações de poder, portanto o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas.”

De acordo com Pacheco (2005), é necessário fazer do currículo um valor precioso e reconhecer que ele é um texto que contém o projeto de produção e reprodução da sociedade e por isso se converte num campo de luta e contestação, sendo nestes espaços o lugar onde os conflitos são gerados e na medida do possível resolvidos.

Apoiado na ideia defendida por Foucault de que o poder e o conhecimento são inseparáveis, Carlson (1988 *apud* PACHECO, 2005) afirma que o currículo deve ser analisado não só pelo poder que o constitui, mas também pelos quais é constituído.

Se a escola é o veículo que expressa o resultado desta construção, podemos concluir que o currículo está intrinsecamente ligado ao contexto político social e a organização da escola. Portanto devemos considerar que do currículo fazem parte: crenças, reflexões, desejos, necessidades e esperanças dos envolvidos no processo educativo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2006, p. 15).

O currículo, desta forma, requer uma prática extremamente complexa, apresentando diferentes concepções, significados e significantes, pois está relacionado com a própria organização do sistema escolar. Sacristán (2006) analisa o currículo a partir de cinco âmbitos diferenciados, sendo sua função social, seu projeto ou plano educativo, a expressão formal desse projeto, prática e campo de pesquisa.

Ao definir o currículo, o professor, a instituição, os educandos estão definindo a função social da própria escola e sua forma de situá-la no tempo (SACRISTÁN, 2006).

Por isso defendemos o currículo como uma construção social, pelo fato desta ideia estar ligada ao contexto cultural, social, político e econômico de uma sociedade e às disputas em torno de quais saberes devem fazer parte do currículo. De acordo com Macedo (2010) a educação e currículo devem estar fortemente ligados com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

O currículo deve ser compreendido como processo, que envolve uma gama de relações, que vão da prescrição à ação, das tomadas de decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares em particular.

Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, se faz necessário refletir sobre grandes questões, como as que seguem:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?  
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?  
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?

Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo.

Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?

Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?

Esses conhecimentos servem a quais interesses?

Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?

Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? [Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensinado].

Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?

Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?

Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?

Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?

Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?

Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?.

(SACRISTÁN, GÓMEZ, 2000, p. 124-125).

Para esclarecer ainda mais esta questão, Sacristán (2006, p. 104) estabelece seis níveis ou fases na objetivação, significação e construção do currículo:

- O currículo prescrito existe em qualquer sistema educativo, é ditado pelos órgãos político-administrativos e tem um papel de prescrição ou orientação relativamente ao conteúdo do currículo, sobretudo no que diz respeito à educação obrigatória. Funciona como referência básica relativamente à ordenação do sistema curricular, à elaboração de materiais curriculares, no controle do sistema;

- O currículo apresentado aos professores – é a interpretação do currículo prescrito, tem por objetivo orientar a prática em sala de aula. Essa orientação pode ser feita através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), do material impresso para o aluno, do livro-texto, apostilas e outras orientações didáticas. Nos Estados, o Conselho Estadual de Educação (CEE) é o grande responsável pela interpretação e tradução do currículo;

- O currículo moldado pelos professores: em que eles se tornam agentes ativos na concretização dos conteúdos; ele tem o poder modelador e transformador. Ele é o mediador decisivo, é veículo da proposta curricular e a desenvolve de acordo com as pressões que sofre, aliadas a sua competência técnica. Ao professor cabe adequar o currículo prescrito e o apresentado às condições locais;

- O currículo na ação – a prática real do currículo que se concretiza nas salas de aula. Segundo Sacristán (2006, p. 201) “o currículo na ação é a última expressão do seu valor”, pois, é na prática que todo projeto se faz realidade, ou seja, adquire significação. Nesta fase, sentimos a qualidade do ensino, pois a prática é influenciada por diversos fatores, que

acabam por permear o currículo. São as ações do professor, as atividades em sala e tarefas, pesquisas, a influência do contexto social que vão ter importante papel na concretização do currículo;

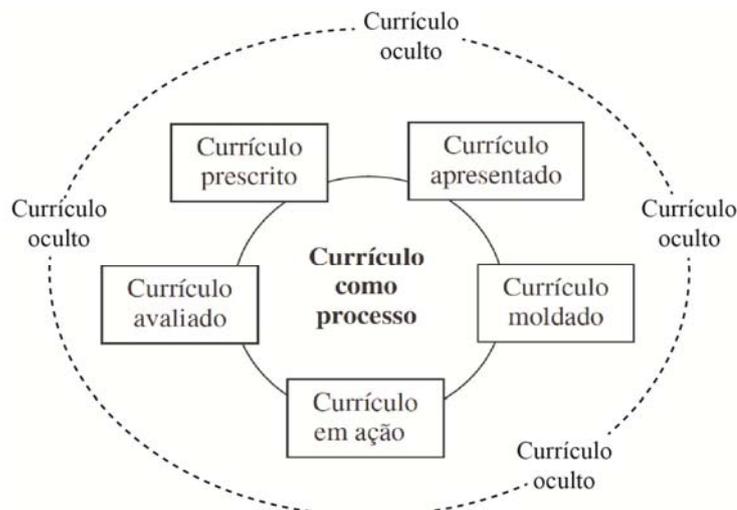
- Existe ainda o currículo oculto, que resulta da prática docente e que extrapola os conteúdos disciplinares pré-estabelecidos e envolve crenças, valores e comportamentos para identificar sua manifestação na prática há que se observar o professor e os alunos na sua convivência cotidiana com o olhar centrado na questão da subjetividade, da cultura do poder e da resistência, para citar alguns elementos chaves de sua compreensão;

- Já o currículo avaliado deve ser visto como forma de controle do ato discente e docente. Segundo Sacristán (2006, p. 106): “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade, que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória [...]”. Não envolve somente provas e testes formais, mas toda a estrutura educativa da instituição escolar, como planos de trabalho, pareceres, atividades, exercícios, questionamentos, é a forma de controlar também a aprendizagem do aluno e conseqüentemente os resultados da educação;

Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, pois a influência é recíproca. (SACRISTÁN, 2006).

Sacristán e Gómez (2000) usam um esquema circular para ilustrar o dinamismo e inter-relação entre as diferentes faces do currículo, que correspondem às diferentes fases do processo de desenvolvimento curricular quando globalmente entendido.

Figura 1 – O currículo como processo



Fonte: Adaptado de Sacristán e Gómez (2000, p. 139).

O desenvolvimento do currículo, afirma Pacheco (2005), depende de uma política curricular, que através de documentos legais vai regular o conhecimento que na sua ótica é a face visível da realidade escolar. Dentro desta mesma linha, Sacristán (1988 *apud* PACHECO, 2005) afirma que a política curricular é implementada através de três tipos de instrumentos: *normativos explícitos e objetivos* (leis, decretos-lei, portarias, despachos normativos); *normativos interpretativos subjetivos* (circulares e ofícios circulares); e os *documentos de orientação e apoio* (textos de apoio, documentos internos da escola).

Pacheco (2005) diz magnificamente que, apesar da administração central definir as políticas curriculares, as quais trazem embutido o discurso oficial do Estado que engloba os interesses e os compromissos firmados por diferentes grupos durante a sua elaboração, é muito importante considerar o papel desempenhado pela escola, professores e alunos na configuração da prática curricular, pois são eles que vão atuar na sua concretização.

#### **4.5 Pressupostos teóricos do Ensino Médio Integrado**

O Ensino Médio integrado é uma alternativa de organização curricular a surgida a partir da promulgação do Decreto 5154/2004 que instituiu a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Tal modalidade havia sido vetada pelo Decreto 2208/1997, o qual estabelecia que a educação profissional tivesse um currículo próprio separado do Ensino Médio, consolidando uma concepção de formação profissional deslocada da necessidade dos conhecimentos básicos, convertendo a educação profissional em um mero adestramento para trabalho.

De acordo com Carvalho (1999), qualquer proposta de educação profissional, separada da escolaridade, seja em que nível for, é uma proposta conservadora, atrasada. De acordo com e Grabowski (2006, p. 12) “[...] fica apenas na especialização vinculada a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo”, podemos compreender então que não é possível dissociar formação profissional da formação geral.

A possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional surge com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 que, por um lado, revoga o Decreto 2.208/97 e restitui a possibilidade de articulação plena do Ensino Médio com a educação profissional, mediante a oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Por outro lado, mantém as alternativas anteriores nas formas concomitante e subsequente, promovendo a articulação

entre a formação técnica e a formação propedêutica, entre uma mesma instituição ou diferentes redes de ensino, observadas as especificidades das mesmas.

O Decreto 5.154/04 foi incorporado na LDB 9.394/96, através da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Esta lei alterou dispositivos que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. É no art. 2º, da Lei 1.741, que se pode verificar inserção da modalidade integrada de Ensino Médio Profissionalizante a LDB 9394/96, que passa a ter a seguinte redação para o Art. 36 - C,

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades de ensino disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996, p. 13).

De acordo com Ramos (2010), a manutenção das formas de educação profissional integrada, concomitante e subsequente se deveu à necessidade de se construir um consenso com os diferentes segmentos da sociedade que ofertam educação profissional, incluindo as secretarias de educação, o sistema S e a rede privada que podem assim atender as necessidades da população de jovens e adultos que buscam uma formação profissional para terem condições de ingressar no mundo do trabalho.

Com referência a educação profissional integrada é preciso deixar claro que conceito de integração deve ir além da forma, e com relação a isto parece oportuno citar Lodi (2006, p. 4), que assim se manifesta

A oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional deverá contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática.

Pensar o Ensino Médio, diante dessa perspectiva, é um grande desafio à educação brasileira. A proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é diferente do

Ensino Médio apenas propedêutico ou técnico. O Ensino Médio Integrado com a educação profissional é um curso planejado que conduz, simultaneamente, a um diploma e a um certificado com base em uma única matriz curricular, uma única matrícula por aluno, e uma carga horária que pretende assegurar o cumprimento das duas finalidades – formação geral e profissional. Para tanto, há convergência de objetivos do ensino médio e do ensino técnico, buscando-se uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, e humanística.

A inclusão da modalidade integrada para os cursos de Ensino Médio Profissionalizante a LDB é uma vitória dos educadores (as) brasileiros (as) que em permanente luta para que a dualidade que sempre acompanha o Ensino Médio seja superada.

É preciso, no entanto, considerar que essa integração não significa a superação da dualidade, mas sim uma conquista em termos legais. Sem dúvida, a superação desta dicotomia vai depender da implementação de uma política pública, que garanta os recursos financeiros necessários para a formação dos professores, melhorar a estrutura física, didática e pedagógica das escolas que oferecem a formação integrada de nível médio.

Defende-se a concepção de ensino médio integrado a partir do ponto de vista de Ciavatta, Frigotto, Ramos, Kuenzer e Moura, que apontam para a formação articulada entre esse nível de ensino e a preparação para o trabalho na perspectiva de uma educação politécnica que caminhe em direção à escola unitária de Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo.

Ramos (2010, p. 69) refere-se a isso dizendo que

[...] o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

A concepção de Ensino Médio Integrado que se defende nesse trabalho sinaliza para o caminho apontado por Ramos (2011, p. 1), que propõe “[...] o desenvolvimento intelectual e ético-político de jovens, mediado pelo conhecimento científico, da formação cultural e da compreensão do sentido dos sentidos e finalidades do trabalho.” Portanto, muito diferente daquele que tem como objetivo maior condicionar o trabalho somente para o domínio das atividades técnicas que sejam úteis ao mercado de trabalho.

Sobre o que foi exposto acima, apresento este ponto de vista de Oliveira (2009, p. 54):

Defendemos a ideia de que o Ensino Médio deve ter uma relação direta com o que ocorre mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho [...] O Ensino Médio Integrado não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da educação básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga no momento atual.

Desta maneira, a concepção de Ensino Médio Integrado não pode se dissociar da luta política, já que o almejado na formação integrada dos alunos é romper com a dualidade e a fragmentação dos conhecimentos que historicamente acompanham a educação brasileira.

A proposta do Ensino Médio Integrado deve promover a articulação entre o pensar e o fazer, permitindo que seja ofertado ao aluno um plano curricular que promova a formação de cidadãos com capacidade de analisar criticamente a realidade que o cerca ao mesmo tempo em que permita a incorporação de saberes científicos e tecnológicos, dando-lhe as condições necessárias para atuar no mundo do trabalho e na preparação para a continuidade dos estudos.

Desta forma, o aluno terá uma formação mais ampla capaz de lhe oferecer a possibilidade de enfrentar os problemas da sua área profissional a partir de diferentes dimensões tais como, econômica, social, política, cultural e técnica. Isto só será possível através da educação integrada que tenha como organizadores do currículo a ciência o trabalho e a cultura. Estes elementos, portanto devem se constituir no eixo central do Ensino Médio Integrado concebido como etapa final da educação básica.

Para reforçar o que foi exposto, recorre-se a Garcia e Lima Filho (2004, p. 29), que afirmam sobre o processo formativo integrado:

Esta concepção se contrapõe às visões utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano em formação – e à educação como uma condição mercantil. A educação profissional, integrada à escolarização básica, constitui um processo formativo integral que busca compreender a problemática social do jovem como sujeito de direitos e de ações na sociedade e que busca contribuir para a sua inserção na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo.

Portanto, a institucionalização do ensino integrado no Brasil implica em romper com a dualidade estrutural que historicamente separou a educação geral e formação profissional, procurando eliminar a oposição entre o conhecimento geral e o saber profissional, tirando o Ensino Médio da subordinação aos projetos de mercado de trabalho e de acesso ao ensino superior através do vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

#### **4.6 Pressupostos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi criado por meio do Decreto nº 5.478/2005 e alterado pelo Decreto 5.840/2006 que faz referência a implementação de um programa específico que ofereça oportunidades educacionais aos jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental prosseguirem seu itinerário formativo na etapa final da educação básica aliando a formação geral e profissional.

O PROEJA veio preencher uma lacuna no sistema educacional brasileiro, permitindo que a integração entre a formação geral e a educação profissional fosse estendida à educação de jovens e adultos, pois, como afirma Ciavatta, (2005, p. 89) “[...] numa sociedade como a nossa com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média)”, a EJA ficou, durante muito tempo, limitada aos cursos e aos exames supletivos, cuja finalidade era oferecer exclusivamente a certificação nas etapas finais da educação básica.

A certificação obtida permitia ao aluno ingressar em cursos técnicos para uma formação rápida que o levasse para o mercado de trabalho como mão de obra especializada e de baixo custo, expondo da forma mais escancarada possível a dualidade do sistema educacional brasileiro.

De acordo com Moura (2006b) o que se fazia era na realidade era “uma educação pobre para pobres” e não um percurso escolar que permita a formação integral do indivíduo em detrimento da formação para o mercado.

Ramos (2010, p. 77) refere-se a isso dizendo: “[...] não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho tendo em vista antes de tudo os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores.”

Por esse entendimento não se pode abrir mão de uma educação profissional integrada destinada à formação de jovens e adultos que permita a construção de um sujeito com autonomia política, social e econômica capaz de lutar por sua emancipação, superando uma formação reparadora no processo de letramento e aligeirada na área profissional desenvolvida apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Acredita-se que a superação deste modelo de educação que tende a reduzir a formação humana à formação profissional só será possível a partir do momento que a educação geral se torne indissociável da formação profissional.

Ciavatta (2011, p. 7) chama-nos a atenção para o fato de que

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população.

Portanto, o PROEJA deve ter como premissa maior permitir a reinserção no sistema escolar dos jovens e adultos que, em algum momento de suas vidas, tiveram seu percurso escolar interrompido, ofertando a eles uma nova trajetória educacional que permita a elevação de sua escolaridade por meio da conclusão do ensino básico, com a formação profissional na perspectiva de uma formação integrada pondo fim o caráter assistencialista que historicamente acompanhou a EJA.

De acordo com Moll (2010, p. 132), “O Proeja constituiu-se como marco para construção de uma política pública e aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica.” A integração entre a educação básica e educação profissional para o público da EJA é um dos pressupostos do PROEJA.

Portanto, esta integração deve ter como objetivo fazer a aproximação entre os pressupostos da formação técnica com a formação geral, para que ambas não assumam caráter meramente técnico e reducionista no interior das relações produtivas, econômicas, políticas, sociais e culturais.

Assim, a necessidade de se conjugar, nesse nível de ensino, a preparação pra o trabalho e a formação geral se faz necessário que ela estimule à reflexão e à crítica, com o propósito de tornar os estudantes do PROEJA agentes de mudanças nos níveis do indivíduo, da sociedade e da natureza.

A efetivação deste programa é a possibilidade de “A ampliação de oportunidades, necessária e desejável, para as populações jovens e adultas, que encontrarão no PROEJA novo *locus* para a vida escolar.” (MOLL, 2010, p. 135).

As questões relacionadas ao Ensino Médio, à educação profissional e à EJA enquanto modalidades de ensino são extremamente complexas. Para Kuenzer (2007), o Ensino Médio tem se constituído no grande desafio do sistema educacional brasileiro, pois, historicamente, revela um caráter contraditório e dual, sofrendo com a ausência de identidade,

já que ora tem o caráter de propedêutico, ora de preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a política de ensino médio integrado é mais que uma sobreposição de conteúdos, ela deve se concretizar efetivamente através de uma integração curricular que supere a dualidade de saberes gerais e específicos.

Ramos (2010, p. 53) confirma este ponto de vista afirmando categoricamente: “[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica.”

Portanto, para que seja possível entender as implicações pedagógicas que se fazem presentes na educação integrada, que tem como objetivo superar a dualidade de um currículo fragmentado em disciplinas, apresento alguns elementos dos estudos do currículo que vão permitir a compreensão do currículo integrado que será abordado a seguir.

#### **4.7 O Currículo Integrado**

De um modo geral, a organização dos currículos está baseada na distribuição de disciplinas isoladas, hipertrofiadas em conteúdos, dificultando a integração e contribuindo para um percurso fragmentado que não permite a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade, estando muito mais voltada para as demandas do mundo do trabalho.

A proposta de currículo integrado parece ser apropriada para atender à necessidade de integrar ensino e trabalho na formação de indivíduos capazes de exercer sua atividade profissional, mas também ser capaz de fazer a leitura do mundo em que vivem, sendo capazes de compreender suas obrigações, mas também de defender seus direitos.

A construção de um currículo baseado na integração proposta no Decreto nº 5.154/04 não é um retorno às imposições estabelecidos na Lei nº 5.692/71, que se traduziu apenas na junção das disciplinas. É necessário pensar uma construção conjunta de forma que os conteúdos sejam vistos na sua construção histórica e que, a partir dos saberes apreendidos, novos conhecimentos passam a ser construídos em um processo constante de investigação e compreensão da realidade, tendo o trabalho em conjunto com a ciência geral e a cultura como eixos.

Benfatti (2011, p. 64) clareia essa ideia dizendo que: “A comunicação entre disciplinas e áreas, experimentada pelos docentes em suas escolas, contribui para socialização

e integração curricular. O modelo-linear de organização curricular setoriza o trabalho docente e, portanto, não privilegia a atividade coletiva.”

Assim, a concepção de Currículo Integrado no contexto da Educação Profissional está ligada à ideia de que a formação geral e profissional são partes indissociáveis de um mesmo percurso formativo, pois não é possível formar cidadãos com uma base comum única de conhecimentos.

Ramos (2010) fala com muita pertinência que grande o desafio a ser vencido é construir uma proposta de currículo integrado alicerçado na ciência, trabalho e cultura que garanta simultaneamente aos estudantes a base unitária de formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas permitindo, assim, a formação integral do cidadão.

Novamente volto a Ciavatta (2005), que se refere à formação integrada, indicando que ela deve superar o histórico conflito da formação do ser humano marcado pela divisão social do trabalho entre o ato de executar e o de pensar, dirigir ou planejar. O que se busca com a formação integrada entre o humanismo e o técnico, assevera a autora, é “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Dessa maneira, os desafios da integração passam pela superação da polarização entre trabalho manual e trabalho intelectual que se estabeleceu durante tanto tempo na educação brasileira e que, como afirma Machado (2010, p. 82), “[...] solapam a possibilidade de uma construção curricular superior [...] um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais que estes vivenciam.”.

Portanto a construção de um currículo integrado no ensino médio só poderá acontecer com mudanças de posturas pedagógicas das instituições, dos professores e dos alunos. De acordo com Machado (2010), isto vai representar uma ruptura com um modelo cultural que valoriza os saberes da formação geral em detrimento do trabalho manual. A proposta do currículo integrada, afirma Machado, abre a possibilidade para as escolas do Brasil renovarem e inovarem os processos de ensino e aprendizagem com propostas e projetos pedagógicos articulados com as dimensões do fazer e do pensar.

#### **4.8 O Currículo Integrado no PROEJA**

A construção do currículo integrado no PROEJA é um importante elemento para alcançar os objetivos deste Programa, constituindo-se, de acordo com Moura e Pinheiro

(2009), num grande desafio para as instituições de ensino do profissionalizante que devem superar a concepção de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos.

Portanto, a concepção do currículo integrado exige uma reconfiguração dos conceitos, das formas de organização, de gestão e de ação das instituições de ensino e das práticas pedagógicas para atender o que propõe o documento base com relação à integração curricular:

O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007b, p. 43).

O mesmo documento afirma, ainda, que essa nova concepção curricular permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, utilizando metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes trazidos pelos educandos dos espaços de educação não formal, além do respeito à diversidade.

#### **4.9 Os caminhos da Avaliação**

Este tópico trata da relação entre avaliação e currículo. Inicialmente são abordadas as práticas avaliativas sob o prisma de quatro gerações: medição, descrição, julgamento e negociação. A seguir, faremos uma discussão sobre o papel da avaliação curricular como elemento essencial na análise dos programas educacionais.

Os campos do currículo e da avaliação se tornaram, a partir a metade do século XX e com mais intensidade no início do século XXI, elemento central do projeto educativo dos governos e das escolas. Carregado de conflitos ideológicos, políticos, sociais e econômicos eles se materializou em teorias e práticas que vão se expressar na linguagem da escola através de desejos, resistências, ideais de liberdade e justiça, ruptura dos padrões tradicionais, controles, silêncios, disputas de identidades, discriminação, exclusão e inclusão. Estes dois elementos estão diretamente associados e formam uma rede ampla de relações sociais e pedagógicas que vão influenciar o dia a dia escolar dentro e fora da sala de aula.

É possível que, ao fazer referência ao termo avaliação, se possa apresentar significados diferentes, pois não há um só tipo de avaliação Sendo a avaliação uma constante na vida das pessoas, no cotidiano em casa, no trabalho e no lazer, e inclui sempre um julgamento de valor.

Os primeiros esboços de procedimentos avaliativos com dimensão social, informa Dias Sobrinho (2003, p. 14), foram observados na China, onde há mais de dois mil anos se realizavam exames seletivos para os serviços públicos, e também na Grécia antiga, com a prática da docimasia, a qual consistia em uma verificação das aptidões morais das pessoas que se candidatavam a funções públicas. Mesmo não apresentando ainda como um processo sistematizado, a avaliação a época já trazia, na sua origem, uma essência seletiva, punitiva e excludente.

Na a Idade Média, apareceram, na área educacional, os exames, com um caráter mais formal, nos meios universitários. No século XVIII, os exames escritos foram adotados em inúmeras instituições escolares Criando-se os processos seletivos.

A evolução das práticas avaliativas escolares ao final do século XIX e ao longo do século XX pode ser analisada, de acordo com Guba e Lincoln (2011), sob o prisma de quatro gerações: medição, descrição, julgamento e negociação. Portanto, as abordagens avaliativas variam de acordo com essas gerações.

Na geração da medição, não se distinguia avaliação de medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos da área a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar;

Na geração da descrição, havia uma busca para um melhor entendimento do objetivo da avaliação. O avaliador estava mais concentrado em definir descrever padrões e critérios avaliativos. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

A geração do julgamento questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida e tinha como preocupação maior o julgamento de valor.

Na geração da negociação mais presente na atualidade, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista onde todos os sujeitos envolvidos com o fenômeno avaliado participam com seus pressupostos sendo, portanto, uma construção coletiva da avaliação. É uma forma construtivista de fazer avaliação.

No século XIX, sob a efervescência de uma sociedade industrial e burocratizada, e sofrendo influência do paradigma positivista, os mecanismos de avaliação se concentravam na elaboração e aplicação de testes. Neste período, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 16), avaliação e medição eram conceitos que não se diferenciavam, portanto, a avaliação se limitava a abordar os aspectos relativos às questões das diferenças individuais, desconsiderando os programas escolares e o currículo. Para Dias Sobrinho (2003, p. 16), a avaliação se configurava como instrumento de medição e, dentro desta ótica, foi incorporada

ao campo da Psicologia, que desenvolveu o conceito de psicometria, caracterizado, principalmente, como uma tecnologia de testes padronizados e objetivos, com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho dos sujeitos avaliados. O aperfeiçoamento dos instrumentos de medição ocupou os estudiosos americanos, entre eles Robert Thorndike e Robert L. Ebel, cujos trabalhos forneceram a base para a construção dos testes padronizados que foram usados para mensurar as habilidades e aptidões dos alunos, nas duas primeiras décadas do século XX (SOUSA, 2003; VIANNA, 2000).

Nas primeiras décadas do século XX, avaliação e medida eram sinônimos, isto é, a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica e que, através de testes bem construídos, seria possível medir, com rigor e isenção, as aprendizagens escolares dos alunos. Esta sistemática de avaliação caracteriza a *primeira geração* que Guba e Lincoln denominaram de geração da medida. Este modelo avaliação se limitava a abordar os aspectos relativos às questões das diferenças individuais, desconsiderando os programas escolares e o currículo.

A *segunda geração* da avaliação, chamada de descritiva, de acordo com Guba e Lincoln (2011), surgiu na década de 1930, e priorizava a busca de uma melhor compreensão do objeto de avaliação. Se na primeira geração a ênfase da avaliação limitava-se ao aluno, nesta geração ela vai se estender para outros campos, como o currículo, os programas, os materiais, as estratégias de ensino e a própria escola de modo geral.

Para muitos autores e pesquisadores (DIAS SOBRINHO, 2003; GUBA; LINCOLN, 2011; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987), Ralph Tyler foi o “pai da avaliação educacional”. Tyler tinha uma concepção de currículo como um conjunto planejado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objetivos comportamentais previamente definidos. O autor desenvolveu o modelo de avaliação por objetivos, considerado o primeiro método sistemático de avaliação educacional, apresentando uma nova concepção de avaliação, cuja influência se estende até aos dias de hoje.

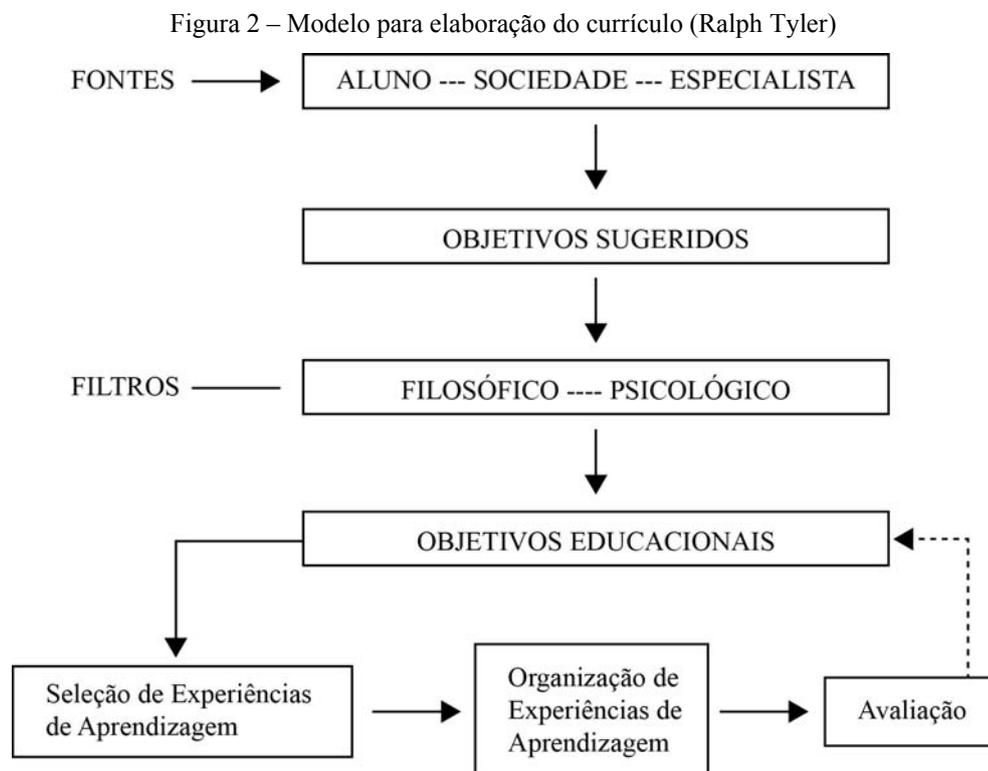
De acordo com Saul (2001), “Estudos dos Oito Anos”, desenvolvidos por Ralph Tyler e Smith, introduzem uma série de procedimentos (instrumentos) de avaliação, tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras maneiras de registrar e coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. Esse enfoque ficou conhecido e caracterizado como “avaliação por objetivo”.

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER, 1976, p. 98).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 19), a avaliação tornou-se um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, passou a definir os comportamentos desejados, controlar os seus cumprimentos e aplicar sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

De acordo com Saul (2001) a avaliação da aprendizagem, na proposta apresentada por Tyler, está integrada a seu modelo para a elaboração de currículo tem evidente relação com os pressupostos positivistas que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista, tão características das organizações empresariais.

O modelo para elaboração do currículo proposto por Tyler pode ser assim representado:



Fonte: Saul (2001, p. 28).

Os estudos realizados por Tyler permitiram estender o campo da avaliação para além da medição das habilidades dos indivíduos, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo, o qual passou a ser organizado em torno de objetivos. Estes se constituíam na base do planejamento que orientava os professores, ajudava na seleção de materiais, na efetivação dos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e na preparação dos testes que seriam aplicados aos alunos. Note-se que a avaliação, inicialmente, estava vinculada à medição das diferenças individuais, ampliou para a questão curricular.

É importante ressaltar que a perspectiva tyleriana recebeu muitas críticas, conforme Ferreira (2002, p. 25), “[...] por ser uma proposta comportamentalista – propõe mudanças de comportamento, positivista” – fundamenta-se nos resultados obtidos com os testes e tecnicista por visar o produto final através dos objetivos alcançados e por dar a avaliação, conforme afirma Saul (2001, p. 29), “[...] uma noção simplista, inflexível e limitada, levando o risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem.”

Depresbiteris (1989) aponta umas das fragilidades do modelo de Tyler, que foi considerar a avaliação como uma atividade final, vinculada ao alcance de objetivos e não como um processo contínuo e sistemático.

A *terceira geração* surgiu anos 1960 e foi designada por Guba e Lincoln (2011) como a geração da formulação de juízos ou julgamento de valor, que aprofundou a crítica limitações da avaliação percebidas nas duas gerações anteriores.

Esta geração de avaliação ficou marcada pelo lançamento do *Sputnik*, pela então União Soviética. O sucesso russo foi atribuído, em grande parte, à qualidade do seu sistema educativo. O acontecimento despertou nos Estados Unidos uma reflexão sobre, o seu sistema educativo, passando a admitir a ineficiência do seu sistema educacional. Chegou-se à conclusão de que a metodologia de avaliação que vinha sendo empregada nas escolas era ineficaz diante das novas exigências. Já não mais se tratava de avaliar simplesmente alunos, mas professores, conteúdos, estratégias de ensino, a escola etc.

Surgiram vários modelos de avaliação, na tentativa de se chegar ao julgamento de valor de forma sistemática e esclarecedora. Surgiu, também, a preocupação com o mérito do que estava sendo avaliado. Assim, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passaram também a desempenhar o papel de juízes. Descrever e julgar são elementos básicos da avaliação de terceira geração.

As produções mais relevantes dessa etapa (década de 1960), segundo Dias Sobrinho (2003, p. 22), foram de L. J. Cronbach, M. Scriven e R. Stake, sendo que o

primeiro, Cronbach, no ano de 1963, produziu um ensaio intitulado *Course Improvement Through Evaluation* (Aprimoramento de Currículos por Meio da Avaliação), no qual ele propõe a superação da ideia de que os objetivos são os organizadores da avaliação, colocando que as decisões a serem tomadas é que constituem o centro da avaliação. A ideia desenvolvida por Cronbach se destacou, principalmente, porque concebeu a avaliação como um processo de identificar e coletar informações que visam à tomada de decisão.

Em 1967, Michael Scriven (1967) publicou o seu ensaio *The Methodology of Evaluation* (Metodologia da Avaliação) que, segundo Dias Sobrinho (2003), ofereceu uma grande contribuição na área da avaliação quando estabeleceu a diferenciação entre funções e objetivos. Para Scriven, os objetivos não são variáveis, mas sim as funções que se referem ao emprego de informações para tomada de decisões.

Neste mesmo artigo, ainda de acordo com Dias Sobrinho (2003) e Vianna (2000), Scriven fez, então, a clássica distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Scriven destacou a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor ou mérito dos objetivos desses processos.

A avaliação responsiva proposta por Stake (1982) corresponde à descrição e julgamento de um programa educacional, objetivando responder aos questionamentos básicos de um programa. Neste enfoque, o papel do avaliador consiste, sobretudo, em: “a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa; e b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.” (SAUL, 2001, p. 36). Para Stake (1974 *apud* GOLDBERG; SOUZA, 1982, p. 32), o que se deve focar são “as atividades do programa”, pois as consequências, segundo ele, “são sempre retiradas da ação em curso, e não da teoria ou dos objetivos declarados.”

Neste modelo de avaliação, a coleta de informação tinha como propósito o diálogo e do debate sobre as intenções da avaliação. Este método se apoiava no pressuposto básico de que os implicados na avaliação teriam que mudar as suas atitudes, opiniões e crenças, razão pela qual Stake preconiza a criação de condições para uma comunicação fluída entre avaliador e “avaliados”, facilitando, assim, a investigação, a descoberta e a solução de problemas.

Stake, ampliando a função de interpretação e análise dos programas de ensino, preconizou que a avaliação deveria gerar os juízos de valor não apenas de especialistas em avaliação, mas deveria contar também com a participação de pais, professores e todos aqueles envolvidos no processo de ensino.

A avaliação iluminativa é uma concepção criada por Parlet e Hamilton (1972, *apud* GOLDBERG; SOUZA, 1982), que visa à descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.

A avaliação iluminativa considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Sua principal preocupação prende-se à descrição e interpretação.

Os objetivos da avaliação iluminativa é estudar o programa inovador: como este funciona; como é influenciado pelas diversas situações escolares nas quais é aplicado; quais são suas vantagens e desvantagens na opinião de seus principais interessados; e quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos afirmam Parlet e Hamilton (1972 *apud* GOLDBERG; SOUZA, 1982, p. 38).

O modelo de avaliação estruturado por Stufflebeam, de acordo com Vianna, (2000), centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir a tomada de decisões. Conhecido como CIPP – Contexto, Input/Entrada, Processo, Produto. Para cada tipo de decisão, se faz necessário desenvolver tipos específicos de avaliação, essa relação pode ser sintetizada da seguinte forma: a) Avaliação do contexto – servia para o planejamento de decisões; b) Avaliação de insumos – procuraria estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa; c) Avaliação do processo – objetivava detectar deficiências de planejamento ou implementação e monitorar vários aspectos do processo avaliativo a fim de identificar e corrigir possíveis problemas; d) Avaliação do produto – media e interpretava os resultados obtidos com ações formativas ao término do programa. O modelo de Stufflebeam enfatizava, portanto, a necessidade de obter e fornecer informações precisas e corretas para subsidiar a tomada de decisões, visando atingir os objetivos dos programas educacionais avaliados.

Portanto, nessa terceira geração, a emissão de um julgamento de valor passou a ser parte integrante do processo avaliativo, que deixou de se importar somente com a medição e descrição do objeto avaliado presentes, na primeira e segunda geração. Apesar dos avanços conseguidos nesta geração, a avaliação segundo Esteban (2008), está associada às ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa.

De acordo com Vianna (2000, p. 31), Guba e Lincoln oferecem novas perspectivas para a avaliação, chamada por eles de avaliação construtivista/responsiva, que

surgiu na década de 1990, caracterizando-se como a quarta geração da avaliação. Foi denominada de responsiva, pois pretendia ser sensível às reivindicações e às questões de grupos de interesse; e também construtivista, pois era baseada num paradigma construtivista para o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objeto da avaliação. Guba e Lincoln (2011, p. 48) afirmam que esta nova abordagem avaliativa se situa em um amplo contexto humano político, social e cultural, que tem como principal característica a negociação.

Neste tipo de avaliação, busca-se o consenso respeitando as diferenças de valores e crenças dos sujeitos e os dissensos manifestados. Há um processo de interação e negociação fundamentado num paradigma construtivista, que não visa apenas constatar, mas intervir para mudar. Parte-se de preocupações, objetivos e deficiências observadas e discutidas coletivamente em relação ao objeto da avaliação, que pode ser um curso, um programa, um projeto etc.

O conceito de avaliação, neste momento, sofreu transformações. Ao contrário do paradigma positivista, o paradigma construtivista entendeu que a avaliação é um processo, é uma construção social. Este modelo de avaliação veio substituir os modelos científicos até então praticados. Na avaliação responsiva, o avaliador tem um novo papel, o de comunicador porque há uma interação entre observador e observado. Uma de suas maiores incumbências é “[...] conduzir a avaliação de tal forma que cada grupo tenha que lidar e se confrontar com as construções de todos os outros, um processo que chamamos de dialética-hermenêutica.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 50).

#### **4.10 Avaliação curricular**

Podemos afirmar que o campo da avaliação educacional, aquele que trata da avaliação curricular é, certamente, o menos desenvolvido no âmbito das ciências da educação tanto em relação aos aspectos teóricos. Para Lewy (1979), a avaliação curricular, surge como disciplina científica por volta de 1950, em decorrência da expansão dos programas educacionais e do intenso desenvolvimento dos estudos acerca dos currículos escolares americanos. De acordo com Krasilchik (1990), avaliavam-se naquela época os grandes projetos curriculares, produzidos nos Estados Unidos, que compreendiam os materiais didáticos, compostos por livros do aluno, guia do professor, equipamentos de laboratório, materiais audiovisuais e por fim media-se o rendimento educacional dos alunos com o uso de testes objetivos.

A necessidade de se avaliar os programas educacionais que tinham o currículo como um importante elemento do processo de ensino e aprendizagem permitiu que a avaliação curricular surgisse, então, como um campo de estudo independente ainda que incipiente, como afirma Avanzini (1976 *apud* PACHECO; FLORES, 1999). Para este autor, a nova forma de avaliação vai se constituindo como prática antes de consolidar como teoria, seguindo o mesmo caminho da avaliação educacional.

Considerando que o currículo expressa o percurso de conteúdos e conhecimentos que os alunos deverão atingir durante a escolaridade, pode-se afirmar que a proposta de avaliação do currículo, surge como resposta às insatisfações dos programas de ensino até, então, existentes e tinha como pano de fundo as deficiências do sistema educacional americano nesta época. A diversidade e a variedade de cursos e programas estabelecidos acentuaram a necessidade de uma avaliação rigorosa do currículo, com foco na sua relevância no contexto educacional e social de modo que se pudesse demonstrar a qualidade e a evidências de resultados obtidos (GUBA; LINCOLN, 2011; LEWY, 1979; STUFFLEBEAM; SHIKFIELD, 1987; VIANNA, 2000).

Essa nova concepção de avaliação foi difundida nos Estados Unidos, principalmente por Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Parlett e Hamilton e Stake, nos anos de 1963 a 1984, cujos modelos de avaliação foram referidos anteriormente. Estes autores influenciaram fortemente os estudos sobre currículo e programas de desenvolvimento social.

Deve-se considerar ainda que as constantes mudanças sociais implicaram na necessidade de avaliação e reavaliação do currículo. De acordo com J. M. Barbier (1993 *apud* BROVELLI, 2001), é importante assinalar a distância que existe hoje entre o nível de "Discurso sobre avaliação e as práticas avaliativas" entre a riqueza de um a pobreza do outro. Avaliar o currículo é, portanto um passo importante para tirar a avaliação do lugar de "controle", em que tradicionalmente foi colocada, e utilizá-la de uma forma mais democrática para melhorar a qualidade de ensino.

Lewy (1979) aponta que a avaliação curricular deveria desempenhar um importante papel, a partir do levantando informações sobre o novo programa educacional a ser posto em prática, tais como a validade científica dos novos conteúdos a serem ensinados, considerar a relevância destes conteúdos para os alunos e a sociedade em geral, analisar a capacidade do programa de produzir mudanças desejáveis em alunos e professores além de informar os resultados reais do ensino e aprendizagem a partir da sua implementação, do seu desenvolvimento e no final da sua realização.

De acordo com Franco (1979), a Avaliação de Currículo tem por função básica auxiliar a tomada de decisões quanto a:

- Aceitação ou Rejeição de um Programa;
- Sugestão de Modificações necessárias;
- Indicação de Condições ótimas para a utilização do mesmo.

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, uma breve análise de cada uma das funções da avaliação de currículo.

Dentre as funções da Avaliação de Currículo aponta-se com relevante a que tem como objetivo fornecer dados para o aperfeiçoamento ou a modificação de um programa. Isto se deve ao fato de que a adoção oficial de um programa é de responsabilidade das autoridades responsáveis por decisões em nível político. Nesse caso, a decisão é tomada com base, ou na avaliação final dos resultados, ou no exame da adequação do programa a algumas normas pré-determinadas (LEWY, 1979).

As Modificações podem ocorrer em qualquer que seja o Currículo e em todas as etapas de desenvolvimento do mesmo. Tais modificações podem ser decorrentes da avaliação formativa resultante das recomendações feitas pela equipe de avaliadores (LEWY, 1979).

Determinar as condições ou pré-requisitos necessários à utilização bem sucedida de um programa representa uma das funções da Avaliação de Currículo extremamente importante. Isto porque, como aponta a literatura especializada: "O programa que vai ser implantado poderá ser utilizado por todos os alunos".

Para muitos, afirma Franco (1979), a avaliação curricular é uma atividade que deve se iniciar no momento em que o material já estiver produzido e distribuído para o sistema escolar. Tendo como base os estudos desenvolvidos por Scriven, em 1967, estabelecendo os conceitos de avaliação formativa e somativa, defende-se que a avaliação curricular deve estar presente em todas as etapas da construção de um currículo, ou seja, na sua Elaboração, Implementação e Implantação.

Na etapa de elaboração, afirma Franco (1979), é fundamental que o processo avaliativo esteja presente para checar se decisões tomadas pelos curriculistas, partindo do diagnóstico da realidade e das crenças, convicções ou experiências profissionais que são colocadas nas versões iniciais do currículo estão de acordo com o que foi planejado antes de serem colocados em sala de aula.

A etapa seguinte é a implementação, na qual, de acordo com Franco (1979), Lewy (1979) e Saul (2001), o programa é colocado em um processo observação avaliativo para um pequeno número de classes com a preocupação para identificar os seus méritos e as suas

falhas. A avaliação assume, neste caso, um papel formativo no sentido de fornecer aos programadores as informações necessárias para que eles possam decidir pela manutenção ou modificação do programa curricular em análise.

Lewy (1979) estabelece seis etapas para o desenvolvimento curricular e, para cada uma delas, estabelece o papel da avaliação. Cada uma das etapas apresenta uma finalidade específica da avaliação, mas se faz necessário destacá-la como um processo contínuo, pois ela está presente em todas as etapas e devidamente articulada ao desenvolvimento curricular, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 2 – As etapas do desenvolvimento do currículo e os papéis da avaliação

<b>Étapas</b>	<b>Papéis de Desenvolvimento</b>	<b>Papéis de Avaliação</b>
Determinação dos objetivos gerais	Decisão sobre: - objetivos gerais - estrutura da escola	Estudos sobre: - mudanças esperadas - valores culturais - forças sociais - nível atual de rendimento - viabilidade dos programas
Planejamento	- Escrever esboços - Preparar material instrucional	- Exame de adequação dos objetivos, conteúdos, estratégias. - Julgamento do material
Testagem Preliminar	- Dar monitoria de ensino nas classes de testagem - Modificar material	- Coleta de dados através de observação
Testagem de Campo	- Modificações ligeiras no programa - Determinar as condições ótimas de uso do programa	- Seleção de amostra. - Coleta de evidência sobre a eficiência do programa sob várias condições
Implementação	- Fazer ligações com supervisores, sistemas de exames, treinamento de professores.	- Exame de forma final - Coleta de evidência sobre a eficiência dos elos do sistema - Coleta de evidência sobre a eficiência do treinamento de professores
Controle de Qualidade	- Implementação das recomendações - Planejar programas de "segunda geração".	- Exame da qualidade da implementação - Estudos dos motivos de mudanças na eficiência. - Sugestões de alterações, se necessárias.

Fonte: Lewy (1979. p. 16).

Numa avaliação curricular, afirma Pacheco (1996, p. 131) “O objeto da avaliação coincide com todo processo de desenvolvimento curricular, ou seja, os planos curriculares, os programas, os materiais curriculares e os modelos de desenvolvimento do currículo.” A avaliação curricular é, portanto um elemento basilar do sistema curricular já que os conteúdos de ensino são organizados por disciplina, e estas são na essência do próprio currículo.

Para Sacristán (2006) o ensino atualmente se realiza num clima de avaliação, isto fica muito claro quando o governo federal, estadual e municipal realizam as avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ENADE,

ENEM. De acordo com Apple & Jungck, citados por Afonso (2000, p. 41), “[...] um dos principais efeitos desta intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar somente para os testes.” Ainda sobre este assunto, Rossale, citado por Afonso (2000, p. 41), assim se posiciona: “É evidente que este processo de avaliação externa dá lugar a uma notável a desprofissionalização da função docente. O professor, de algum modo deixa de ser dono de seus próprios atos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos e normas impostas de fora para dentro.”

Na prática, a avaliação externa se pauta muito mais pelos resultados obtidos pelos alunos como se eles fossem os únicos integrantes do currículo, do que mesmo pela introdução de mecanismos avaliativos que visem a melhoria do sistema ensino.

Recorre-se, novamente, a Pacheco (1996, p. 133), para afirmar que a avaliação curricular deve incluir, além dos resultados obtidos pelos alunos, a escola como instituição levando em consideração as condições das instalações físicas, a disponibilidade de recursos, o modelo de administração os regulamentos, a participação da família e as relações da escola com a comunidade e com o seu entorno. Observado desta maneira os resultados obtidos pelos alunos podem ter um significado que não seja somente a sua nota ou a sua classificação.

Concorda-se com Sacristán (2006) quando ele afirma que um currículo que não é avaliado ou o é somente pelos professores, dificilmente entrará numa dinâmica de aperfeiçoamento constante.

Mas é importante levar em consideração, como afirma Franco (1979), que qualquer significado que venha a ser atribuído à Avaliação Curricular, deve estar diretamente ligado à concepção de currículo a ser considerada.

A avaliação curricular deveria ser, portanto, pré-requisito a qualquer projeto de construção ou reforma de um currículo. Porém, o que se observa na realidade é que raramente este tipo de avaliação é realizada. Muitas vezes as reformas curriculares são concebidas em função dos resultados obtidos nos sistemas de ensino. Mas, é preciso ponderar que em alguns casos as circunstâncias motivadoras das reformas podem não estar nos currículos, mas em outros os fatores de natureza político-social e econômica que interferem nas escolas (FONTES, 2010).

Sendo assim, compreende-se que a avaliação curricular deverá coletar informações importantes para a construção ou reforma do currículo antes da sua implementação, bem como durante seu desenvolvimento e no final de sua realização, permitindo assim comparar a coerência entre os programas e os objetivos educacionais que foram estabelecidos na sua etapa intencional, com o que está sendo colocado em prática.

## **4.11 A formação de professores e a prática docente**

No intuito de alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, torna-se imprescindível discutir a formação de professores e a sua prática, uma vez que o estudo buscou identificar como os docentes decidiam sobre o currículo a ser desenvolvido e a sua relação com o ensino efetivado na sala de aula.

### ***4.11.1 A formação docente***

A literatura educacional aponta que a formação docente é influenciada por diversos fatores: políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos. Essas influências, por sua vez, precisam ser compreendidas pelos professores para o exercício pleno da docência. Sobre este assunto, entende-se que a reflexão de Pacheco e Flores (1999, p. 45) é muito esclarecedora.

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

A Declaração sobre Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 1) expressa que: “Aperfeiçoar a formação profissional dos professores é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação. A valorização e qualificação dos professores é considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação.”

Este documento da UNESCO aponta, de maneira muito clara, que a melhoria da qualidade educação está relacionada com uma boa formação de professores. Para corroborar com esta ideia, Demo (2002, p. 72) afirma: “A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor.”

Na discussão sobre a formação de professores, é importante mencionar os estudos que versaram sobre este tema para que sejam entendidos os atuais caminhos que estão sendo seguidos na formação docente.

As discussões a respeito da preparação e formação dos professores apresentam reflexões e propostas importantes. Entretanto, “O tornar-se professor é uma atividade de

aprendizagem e, para isso, são requeridas habilidades e capacidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do pensamento teórico.” (LIBÂNEO, 2004, 137).

De acordo com Nóvoa (1999, p. 15), “A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.”

É provável que a ideia de que o magistério seja um sacerdócio tenha vindo da origem da função docente, que segundo Júlia (1981 *apud* NÓVOA, 1999, 15) “[...] o modelo do professor continua muito próximo do padre”. Durante anos no Brasil as principais instituições de ensino eram de origem religiosa, e uma parte do seu quadro de professores era formada de padres e freiras que não recebiam salários pelas suas atividades docentes. De acordo com Nóvoa (1999), quando ocorre a estatização do ensino, acontece também a troca de professores religiosos por docentes leigos, sem que isso, prossegue o autor tenha provocado alterações na motivação, nas normas e nos valores originais na profissão docente.

No final do século XVIII afirma Nóvoa (1999), o Estado estabelece um conjunto de normas<sup>19</sup> que vão regular a carreira docente. Neste período a escola passa a ser vista como um instrumento de ascensão social, os professores então passam a ocupar um lugar privilegiado como agentes políticos, culturais trazendo como missão além do ensinar, a tarefa de contribuir para a mobilidade de diversas camadas da população.

No Brasil, a formação docente começa a ser legalizada a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, posteriormente aperfeiçoada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/1961 modificada dez anos depois pela LDB nº 5692/1971 e finalmente hoje ela está alicerçada na LDB nº 9.394 de 1996.

### **Formação de professores nos termos da LDB 4024/61**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, no seu artigo 52 afirmava que o ensino normal, tinha como objetivo a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

### **Formação de professores nos termos da LDB 5692/71**

Ao longo dos anos de 1960 e 1970 o desenvolvimento industrial brasileiro se deu de forma muito acentuada impulsionado pelo crescimento da economia mundial e pelos

---

<sup>19</sup>Normas – habilitação, idade, comportamento moral etc.

avanços tecnológicos. A consequência deste processo foi a necessidade de reorganização do modelo de ensino que vigorava até então. A tendência tecnicista que predominava neste período vai se refletir na nova LDB que regulamenta a educação nacional, a Lei 5692/71. Entendemos que as reformas introduzidas pela Lei, de inspiração tecnicista, descaracterizam o curso de formação de professores, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente a esses profissionais.

A tendência da Escola Nova (LIBÂNEO, 1994), evidenciada na Lei 4024, que caracterizava o curso de Formação de professores como exclusivamente preparador do futuro professor, independente do acesso ou não ao nível universitário, gradativamente foi extinta, dando passagem ao “tecnicismo educacional”, termo utilizado pelo autor, para destacar o tecnicismo que teve grande destaque na década de 70.

Conforme Arroyo (2000, p. 23), na Lei nº 5692/71, com os currículos gradeados e o empobrecimento do conhecimento pelas disciplinas, a escola foi reduzida a ensino e os professores a simples ensinantes. Quanto ao profissionalismo dos professores, cuidou-se de “criar órgãos cada vez mais sofisticados de técnicos em planejamento, controle e avaliação, supervisão, inspeção e direção do sistema pois “[...] o professorado das escolas não estava qualificado, precisava de tutores.” (ARROYO, 2000, p. 219).

Formação de professores nos termos da Lei 9394/96

A afirmação da profissão docente tem sido um caminho cheio de lutas, conflitos, hesitação e recuos. A exigência de uma “sólida formação básica” dos professores, e a valorização de “experiências anteriores” dos docentes combinada com a “*associação entre teorias e práticas*” são fatores fundamentais para a constituição de um professor que seja capaz de enfrentar com sucesso, os desafios da escola do século XXI.

Diante da desvalorização da profissão de professor é cada vez mais comum a recusa por parte dos melhores alunos do ensino médio de seguirem a carreira docente, e isto parece ter um reflexo na qualidade do professor que está se formando nos cursos de licenciatura.

Compreende-se que a formação do professor pode ser efetivada em duas vertentes: a formação inicial, que acontece nos cursos de magistério superior e nas Licenciaturas e a formação que ocorre ao longo da vida profissional docente, feita na sala de aula, no cotidiano, na prática diária com os alunos, nos cursos de pós-graduação, a qual corresponde à formação continuada cuja perspectiva é que se implante dentro dos sistemas de ensino uma política de educação permanente.

A formação inicial pode ser decisiva para os professores, pois é a partir dela que devem ser fornecidas as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado. Sendo assim, o professor precisa ser formado para enfrentar os novos desafios que estão postos. Muitos professores têm na sua formação inicial apenas o saber técnico em áreas que não têm relação com a educação, como a Engenharia, o Direito, a Medicina a arquitetura etc, sendo destituídos de saberes pedagógicos necessários ao desempenho da função docente. Um engenheiro, por exemplo, quando entra na sala de aula ele deve se despir da condição única de “engenheiro” e desempenhar, com competência, a função de professor. Porém, o grande questionamento que se apresenta é: como fazer bem este papel se ele não possui os conhecimentos e as práticas dos saberes pedagógico?

Em função do que foi discutido anteriormente e das situações bastante conhecidas no cotidiano das salas de aula, pode-se admitir que a formação inicial não é suficiente para proporcionar aos professores as condições necessárias para enfrentar os desafios pedagógicos que serão encontrados no desempenho da sua função. Por sua vez, a formação continuada pode vir a se constituir numa boa alternativa para atender às exigências do ser professor, contribuindo assim para a internalização das práticas educativas, que certamente vão funcionar como um suporte permanente do fazer pedagógico e como um espaço de fortalecimento do profissional da educação.

Para Azanha (1998, p. 50) “[...] a qualidade da educação brasileira não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor.”

Os sistemas educacionais, lugares onde acontece formação docente, passaram por grandes transformações, massificaram-se pelo aumento do número de matrícula e se tornaram heterogêneos em relação à cultura etnia e a condição socioeconômica dos alunos e professores. A massificação e o empobrecimento passaram a ser focos importantes nos estudos da educação e explicados pelas ciências da educação<sup>20</sup> e deslocaram a pedagogia e a didática da condição de elementos essenciais na formação dos professores. Mas quando é hora de trabalhar na sala de aula o ensino e aprendizagem as ciências da educação perdem a sua capacidade explicativa e não oferecem linhas de solução e ação (IBARROLA, 1998). Focando esse tema, Pimenta (1999) assinala que na história da formação dos professores, os saberes pedagógicos foram estudados como blocos distintos e desarticulados dos saberes específicos. Entendemos que a falta de integração entre conteúdos específicos e as disciplinas

---

<sup>20</sup>Sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia, administração escolar.

pedagógicas não vêm contemplando as diferentes dimensões do processo formativo do professor, criando, dessa forma, um fosso entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, o que produz sérias distorções na formação docente. Não é concebível que ao terminar a licenciatura o professor não tenha um domínio pleno das disciplinas referentes ao currículo, didática e avaliação. O futuro professor deve ter conhecimento e o domínio do que vai ensinar de como vai ensinar e de que forma será possível avaliar o ensino e aprendizagem do seu aluno.

Concorda-se com Ibarrola (1998, p. 50) quando aponta que os professores perderam a criatividade e a sua profissionalização ao se tornarem simples correntes de transmissão de normas, planos e programas elaborados fora da escola por agências de fomento, ministério da educação, secretarias estaduais e municipais de educação. Na sala de aula o trabalho docente é condicionado pelo regimento escolar, pelas leis do sistema de ensino, pelas relações de emprego e pela formação deficiente e inadequada que possui.

A revolução tecnológica e a globalização da economia, o fim das fronteiras provocado pelo avanço das telecomunicações mudaram radicalmente a razão e o conteúdo das demandas sociais impondo grandes mudanças no sistema educacional. Hoje se exige uma compreensão de diferentes formas de linguagem, da comunicação visual a da internet a da televisão além da linguagem escrita e oral. A função do professor na escola e na sala de aula deve ser muito mais do que a transmissão de um conteúdo sistematizado, de acordo com Morin (2002) ele deve ter a consciência de que irá preparar seus alunos para as incertezas do mundo moderno. É nessa nova forma de ver o mundo que deve acontecer a formação do professor. Se faz então necessário a construção de uma nova pedagogia e de novas didáticas que permitam aos professores as condições necessárias para desenvolver um novo processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

As transformações que o mundo vem sofrendo atualmente provocadas pelas grandes descobertas científicas e pelos avanços da tecnologia estão tornando alguns conhecimentos rapidamente obsoletos exigindo, portanto uma nova relação entre o homem e o conhecimento, que não vai se esgotar em procedimentos lineares e técnicos, aprendidos pela memorização, mas passa necessariamente por um processo de educação: inicial e continuada. O desafio de ensinar nestes novos tempos, que está cada vez mais complexo, passa pelas mãos do professor, que muitas vezes não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela escola, pelo mundo do trabalho, pelo uso das novas tecnologias e pelas novas demandas da sociedade.

Com a ampliação da oferta de cursos técnicos a demanda de docentes graduados para a educação profissional cresceu, porém o que vemos é uma grande deficiência em questão de políticas públicas voltadas para essa modalidade,

O processo de formação de professores para atuar na educação profissional é um trabalho árduo, que implica em desmistificar um conceito muito comum na área profissionalizante de que para ser professor de curso técnico basta saber fazer. Deve-se compreender que a docência na educação profissional compreende um saber específico que consiste em ensinar um conteúdo capaz de instrumentalizar o estudante para o exercício profissional. Mas, por outro lado, a formação do docente da educação profissional deve garantir que os saberes técnicos específicos devam se articular com os saberes próprios da área pedagógica.

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica em reconhecer que a docência é muito mais que a mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processos de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola era tido como o modelo que o aluno deveria adotar como referência. Para Machado (2008, p. 15) “[...] é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.”

A falta de pessoal docente qualificado para atuar na educação profissional é considerada um entrave para o desenvolvimento deste segmento de ensino, afirma Machado (2008). As licenciaturas tradicionais não contemplam a formação deste tipo de profissional, estão mais voltadas para a formação de professores para educação infantil e para o ensino básico não profissionalizante.

As licenciaturas podem ser apontadas como essenciais para a expansão do ensino profissionalizante por se constituírem num espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, e o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área se faz necessário para a construção de um docente.

De acordo com as pesquisas de Machado (2006), é notória a falta de uma política nacional que contemple a formação de docentes para atuar na EJA. Isto se torna bem claro

quando se examina a legislação que mesmo garantindo a oferta do ensino para as pessoas jovens e adultas, a formação de professores para atuar nesta é abordada de uma maneira muito superficial na LDB nº 9 394/96. Apenas no seu artigo 61 ela faz a indicação de que «a formação do professor deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando». Não há uma explicitação com relação à formação de professores pra a EJA.

Os cursos de Pedagogia, de modo geral, estão voltados para a formação de professores que vão ensinar com crianças e adolescente em idade e série apropriada não atendendo as necessidades específicas da formação de professores que vão trabalhar com os jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar interrompida por diferentes fatores geralmente alheios a sua vontade.

As complexas demandas e a nuances do trabalho com a educação de jovens e adultos requer uma formação diferenciada, isto implicaria na necessidade de disciplinas ou habilitações específica que fornecesse metodologias que permitisse o exercício da prática pedagógica e contemplasse os saberes construídos nas práticas sociais, a diversidade cultural do aluno trabalhador.

#### ***4.11.2 A formação do Professor da EJA***

No Brasil, a EJA se apresenta como um subproduto das desigualdades sociais e das precárias condições do ensino público que acabam por interromper a trajetória educacional de uma parte da população. A massa excluída do sistema formal de ensino se defronta em determinado momento com a necessidade de retornar à escola para se instrumentalizar e poder enfrentar o mundo do trabalho onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

É notório que os segmentos da EJA ainda não têm a devida atenção no que concerne a formação de professores, que deveriam estar preparados para desenvolver conteúdos mais voltados ao aluno trabalhador. Os professores que atuam nesta área de ensino têm pela frente um imenso desafio: desconstruir os obstáculos oriundos do pensamento conservador que vêem a EJA apenas como uma ação reparadora, e respeitar os saberes destes alunos que foram mantidos à margem do processo educacional como uma maneira de enfrentamento da exclusão social.

Com relação à educação de jovens e adultos como um direito de todos, o documento CONFITEA VI – Marco da Ação de Belém (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010, p. 7) afirma que a

aprendizagem dos alunos da EJA é condição básica para alcançar a equidade e a inclusão social, reduzir a pobreza e contribuir para a construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável.

Para que este direito a EJA se concretize como um direito é necessário que a sociedade se dê conta da importância desta modalidade de ensino, que a escola esteja preparada para receber estes alunos e que os professores tenham uma formação que os permitam trabalhar positivamente com os diferentes saberes destes alunos trabalhadores.

As transformações sociais, políticas econômicas e tecnológicas por que passam a sociedade repercutem na educação e colocam a escola e os docentes em particular diante de muitos desafios.

De acordo com Buarque (2008) dois movimentos do mundo atual forçam o professor a se reinventar profissionalmente: por um lado, os novos equipamentos; por outro, uma dinâmica de evolução no conteúdo.

Como consequência disto o professor precisa manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino, desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, além de reconstruir suas relações profissionais que se inicia com a observação de sua postura em relação ao outro e ao mundo que está à sua frente, pois não é possível desvincular a vida escolar do aspecto social, econômico e político.

Uma das funções mais importantes da escola é permitir que o aluno tenha a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos das ciências exatas e humanas, sistematizados ao longo da história da humanidade, bem como ser capaz de estimular a produção de um novo saber, que possa ajudá-lo no seu processo de formação, dando-lhe condições de compreender e enfrentar os desafios que estão presentes em nossa sociedade.

As novas demandas da sociedade indicam que o professor precisa contextualizar a sua prática docente, considerando o aluno como um sujeito integral e concreto que possui a partir da sua história de vida, saberes que foram construídos ao longo do tempo em interação com o meio em que está inserido. Sendo assim, é essencial que o educador busque na sua formação permanente, compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa.

A prática pedagógica é um elemento social específico, de caráter histórico e cultural que vai além da docência, quando relaciona as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e de uma forma mais ampla com a sociedade.

A expressão da prática pedagógica se dá nas atividades rotineiras que são desenvolvidas na escola. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias assentado no escute, leia, decore e repita, tendo a transmissão de conteúdo como característica central.

O modelo da educação bancária foi duramente criticado por Freire (1987), que propôs que esta desse lugar a uma educação libertadora, voltada para a transformação social e, portanto, centralizada no sujeito histórico que produz, apropria e vive a educação.

Mas basta caminhar pelos corredores das escolas qualquer que seja o nível de ensino é possível observar o que se passa nas salas de aula. Em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro ou projetando *Power Point*, os alunos acompanham em silêncio e muitas vezes sem interesse no que está sendo abordado e ao que parece, o professor está interessado apenas em repassar o conteúdo da aula, não procurando interagir com os estudantes nem com o mundo ao seu redor.

Será que ao utilizar recursos didáticos da aula expositiva e, em especial, os recursos informatizados, o professor altera o seu modo de oferecer ensino aos alunos, ou que ocorreu foi simplesmente a troca do caderno e da lousa pela tela do computador ou pelo *tablet*?

É possível que os professores, em sua grande maioria, reproduzam as metodologias que vivenciaram ao longo da sua formação. É nesse ponto, que parece residir a dificuldade dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem novos referenciais para uma nova abordagem do ensino.

Devemos compreender que é campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), que as características conjunturais e estruturais da sociedade se tornam fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor.

A prática pedagógica, de acordo com Veiga (1992, p. 16), é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade.

Com relação aos saberes necessários à prática pedagógica, Pimenta (1999) faz destaque a três deles: *os saberes específicos* que os educadores oferecem aos alunos, proporcionando a estes o desenvolvimento humano e cidadão; *os saberes pedagógicos* que são os conhecimentos que os educadores têm para desenvolver o processo de ensino nos mais

diversificados contextos da ação docente e, por último, os *saberes da experiência* que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos e situações que o educador acumulou durante sua vida.

Os professores, desde a sua formação inicial, devem ter a consciência plena de que as suas atividades estão ligadas à produção do saber, e assim, definir aquilo que vai ser ensinado e que conhecimentos da sua prática pedagógica devem ser mobilizados para que os alunos possam aprender o que está sendo ensinado. Em relação ao ensinar Freire (2011, p. 24) assim se posiciona “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Fica claro que o papel do professor não se resume apenas a transmitir conteúdos acabados, mas sim, dar condições ao aluno de construir seus saberes e também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no mundo como um sujeito possuidor de valores e crenças. Ao educador compete oferecer caminhos aos estudantes, e a estes cabe, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expandir os conhecimentos necessários a sua formação tanto pessoal como profissional.

Em uma reflexão sobre a docência Freire (2011, p. 25) é categórico ao afirmar que “[...] não há docência sem discência [...]”, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” É essa interação dialógica e dialética professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica um grande desafio porém muito prazeroso, na qual se passa a estabelecer vínculos de amizade e respeito necessários ao processo ensino-aprendizagem.

A prática educacional deve permitir que os alunos compreendam o mundo em que vive e se proponham, como cidadãos, a mudá-lo na busca de melhores condições de vida para todos. As novas demandas sociais que chegam à escola, não aceita mais a simples transmissão-assimilação de verdades acabadas, que contribui para a formação de sujeitos individualistas e alienados, que podem se colocar a serviço da hegemonia dominante sem que ele se dê conta do seu papel no contexto social onde vive e atua.

Para que as práticas educativas tenham sucesso e resulte num eficiente processo de ensino e aprendizagem é necessário que todos os atores envolvidos no processo educacional tenham a clareza da importância do ato de saber ensinar dentro do contexto atual em que a escola está inserida. O ato de saber ensinar deve acontecer na mediação desse educador com os conteúdos que serão abordados e a aprendizagem dos seus alunos, para que, assim, possam dar significados reais ao que foi ensinado.

Portanto, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no

processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino. Assim estaríamos diante de uma nova prática docente crítica e reflexiva.

Não é admissível que ainda hoje a formação teórica dos professores aconteça de forma descontextualizada da prática educativa. A consequência deste descompasso é que o professor não tem condições satisfatórias para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de maneira a permitir que os alunos tenham maiores chances de sucesso no seu processo formativo.

De acordo com Freire (2011), o educador precisa se esforçar para conseguir se adaptar às divergências encontradas no seu *locus* de atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente.

Silva (1991, p. 54) faz a seguinte reflexão sobre o ensinar:

[...] quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores.

Ensinar exige coragem para correr riscos, na aceitação do novo e rejeitar qualquer forma de discriminação. Ensinar exige que a máxima popular do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, não tenha mais espaço nas salas de aula de hoje.

Com muita lucidez, Freire (2011) afirma que o ato de ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber escutar. O ensinar exige um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além de expor o que os sistemas de ensino estabelecem nos seus currículos.

Ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas, é também educar, formar. A esse respeito, Nóvoa (1995) diz que não devemos confundir formar e formar-se. Formar significa participar da construção de um sujeito pensante, com senso crítico aguçado, que lute por seus direitos e tenha consciência social para argumenta criticamente com a elite que hoje esta no poder.

O professor deve, sem dúvida, ter compreensão carinho e afeto por seus alunos, mas sem nunca esquecer que sua função maior é a de educador. É necessário que exista um

entrosamento entre o ser profissional e a sua profissão, respeitando sempre os saberes que os discentes trazem como algo próprio da sua realidade.

A formação de professores e a prática docente no PROEJA ainda é uma área incipiente de pesquisa e que necessita ser mais explorada. Isso é justificado pelo pouco tempo de implantação desse nível de ensino como política de educação, isto certamente vai demandar uma investigação mais consistente, por se constituir ainda em um campo aberto com alguns desafios a superar.

As informações existentes apontam algumas práticas que consideram a participação dos educandos no processo de ensino, as quais valorizam os saberes dos mesmos, assim como o diálogo igualitário, no qual eles tenham voz e possam participar ativamente do processo de construção de seus conhecimentos. Isso é muito apropriado à formação do professor da EJA.

Portanto, se faz necessário desenvolver uma metodologia de ensino que resgate a autoestima destes educandos e lhes dê condições de construir novos conhecimentos, que permita que ele faça uma ponte com o saber cotidiano que ele traz para a sala de aula. Repensar uma prática docente que valorize as experiências destes jovens e adultos é o caminho que as várias pesquisas apontam.

O que dizer então de uma prática docente para o desenvolvimento de um ensino integrado?

De forma sintética, a formação pra esse tipo de prática tem como características essenciais:

- Desenvolver nos professores uma visão integradora e interdisciplinar da do conhecimento, rompendo com as fronteiras das disciplinas;
- Provocar discussões que enfatizem a dimensão colaborativa no ato de ensinar;
- Exercitar ao longo da formação práticas interdisciplinares no ensino e na pesquisa;
- Provocar a aquisição de conhecimentos integradores oriundos da ciência e do mundo do trabalho.

Enfim, uma formação para o desenvolvimento de um ensino integrado exige a superação do individualismo e da solidão no ato de ensinar, exercitando atitudes solidárias.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Os dados coletados**

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados em campo através de entrevistas e questionários, relacionando-os à pesquisa bibliográfica e documental realizada à luz dos objetivos propostos na pesquisa, que teve como propósito central compreender como as condições externas, internas e pessoais que incidem no desenvolvimento curricular do PROEJA no Instituto Federal do Ceará, campus de Fortaleza, permitem aos docentes fazerem a mediação entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

O processo de implementação do PROEJA, que busca a articulação entre a formação profissional e a Educação de Jovens e Adultos, trouxe consigo novos desafios administrativos, políticos e pedagógicos ao IFCE campus de Fortaleza e está exigindo um reordenamento da instituição para que todos os envolvidos na proposta pedagógica do PROEJA trabalhem de forma integrada em todas as áreas de atuação.

Os dados analisados são resultados das entrevistas e do levantamento estruturado aplicados ao coordenador e ao chefe do departamento do curso de Refrigeração de Climatização, aos assessores pedagógicos e a alguns professores da instituição no período compreendido entre novembro de 2011 e março de 2012.

As categorias formação docente, integração e avaliação da aprendizagem estão definidas no referencial teórico da investigação, porém, as categorias gestão e discriminação serão conceituadas no presente capítulo.

### **5.2 Apresentação dos dados das entrevistas e questionários por categorias**

A categoria gestão nos permitiu analisar as ações que a instituição desenvolve, levando em conta o planejamento, a infraestrutura, a formação de professores, o currículo, e o processo de ensino-aprendizagem no curso de Refrigeração e Climatização do IFCE/Fortaleza.

A gestão é aqui destacada como um elemento importante na implantação e implementação do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza.

Analisando os depoimentos dos entrevistados é possível perceber a dificuldade enfrentada para a implantação do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza no que se refere à gestão.

*E4 - Então quem está na hierarquia mais alta tem que resolver e vai empurrando, vai deixando, até que um belo dia vem uma ordem que a gente tem que decidir fazer o que, todo mundo já está fazendo. As pessoas que deveriam se mobilizar seriam os diretores de ensino, os gerentes de cursos que é de onde sai a ordem maior. De quem está no topo da pirâmide não de quem está lá embaixo.*

*E1 - ...em questão de um mês ou dois, o pessoal do Instituto Federal: o diretor de ensino, os chefes de departamentos, e os coordenadores, eram chamados para realmente implementar O PROEJA. Um clamor do governo federal para que essa ordem fosse obedecida.*

A implantação de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional requer da instituição um planejamento institucional e uma relação de comunicação com a comunidade interna e externa. Os relatos dos entrevistados apresentados abaixo demonstram que o IFCE campus Fortaleza não se preparou de forma adequada para receber o público da PROEJA.

*E1 - O PROEJA começa mesmo como uma imposição legal do governo, os Institutos Federais, na época CEFETs, tiveram que implantar, por força do Decreto 5840. A chegada do PROEJA no IFCE, caiu como uma bomba, assim como uma coisa que nós tínhamos que fazer isso e nos assustou.*

*E7 - ... primeiro a questão da política de governo, foi uma política interessante, mas a instituição não foi preparada ... então, veio desceu, e a gente está engolindo.*

*E5 - ... não houve um planejamento, não houve uma programação, se começou a fazer o curso de EJA com a perspectiva que começaria só com a teoria e quando chegasse à prática teria o laboratório, vai ter o professor e se esperava que as coisas caíssem do céu e não se planejou.*

*E7 - O problema é criar um curso novo para o EJA, sem ter as condições. A gente acaba fazendo uma “colcha de retalhos”, fazendo remendos para poder aprender, nós não temos equipamentos para fazer práticas em equipamentos de refrigeração que é a especificação do aluno, é a especialidade dele.*

*E1- Eu até acho que nós deveríamos ter começado mais tarde, deveríamos ter conquistado mais o grupo de gerentes, de coordenadores e de professores. Se nós da direção não tivéssemos fazendo isso só para cumprir um decreto. Se todos nós tivéssemos acreditados nessa proposta o processo teria sido mais fácil.*

Com relação à oferta de cursos para o PROEJA, o IFCE campus de Fortaleza optou, pelo de Telecomunicações que já era oferecido pela instituição na forma de Ensino Médio Integrado e pelo curso de Refrigeração e Climatização que estava programado para ser ofertado de forma modularizado como fica demonstrado nas palavras dos entrevistados.

*E4 - E as duas únicas gerências da sede que se propuseram a aceitar o desafio foram a da indústria e a da telemática, respectivamente com os cursos de Telecomunicações e Refrigeração e Climatização.*

*E5 - O curso EJA de refrigeração especificamente era um projeto de um curso técnico que deveria ser implantado em outro campus e foi adaptado para ao campus de Fortaleza*

*E1 - Nós não tínhamos esse curso, mas já tínhamos a proposta feita, para o curso técnico modularizado, ele sozinho sem a educação geral.*

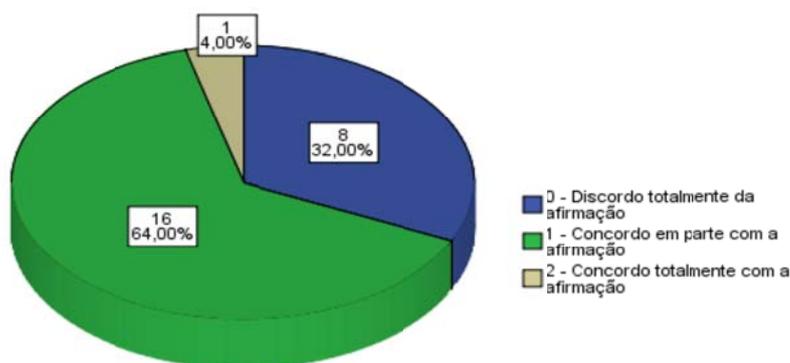
Quando perguntados se o IFCE campus de Fortaleza oferecia condições estruturais para o bom funcionamento do PROEJA, os professores respondentes do questionário assim se manifestaram:

Tabela 1 – As condições estruturais do IFCE/Fortaleza

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	8	32,0	32,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	16	64,0	96,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	1	4,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 1 – As condições estruturais do IFCE/Fortaleza



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Como ficou evidenciado pela leitura do gráfico, é possível destacar que 32% dos entrevistados discorda totalmente da afirmação de que o IFCE ofereça as condições necessárias para o bom funcionamento do PROEJA, enquanto 64% concordam em parte com a afirmação.

A partir das respostas do questionário é possível apontar então, que as condições ofertadas pelo IFCE campus de Fortaleza não são suficientes para que o PROEJA funcione de forma satisfatória, reforçado pelo depoimento abaixo.

*E7 - a questão de que o curso foi pensado, mas ele na questão de infraestrutura não foi bem trabalhado ainda. Já se passaram uma ou duas turmas e esse avanço é lento. É lento porque a gente sabe das questões financeiras de investimento, e nós temos que repensar este curso para uma adequação das condições estruturais que nós temos aqui, tanto de espaço físico como de equipamentos de laboratório, de condições de dar não só o conhecer, mas o saber para poder fazer.*

Um processo inovador como o PROEJA não se faz sem a adesão e ação integrada dos gestores, professores e dos técnicos pedagógicos. Não é possível encarar o problema da gestão apenas pelo lado técnico, é necessário que a gestão esteja voltada para o trabalho coletivo, que valorize atividades integradas.

Outra categoria em destaque foi a *integração*. A concepção de integração presente na proposta do PROEJA fundamenta-se na ideia de que trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, integrados entre si, criam as condições necessárias para o desenvolvimento cultural, político, científico e profissional dos sujeitos, uma vez que essas dimensões encontram-se relacionadas de maneira indissociável no mundo real (BRASIL, 2006b).

A categoria integração traz consigo neste trabalho duas subcategorias: o Ensino Médio Integrado e o currículo integrado.

A concepção de ensino médio integrado adotada neste trabalho tem como referencial os estudos de Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2005) e Moura (2006a) que rompe com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade.

Grabowski (2006) salienta que o ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. Entretanto o conjunto das falas dos entrevistados revela que no IFCE campus de Fortaleza a ideia do Ensino Médio não é concretizada.

*E6 - Não existe ensino médio integrado. Nem na mecânica também. Aqui nós temos o departamento da indústria e o departamento do ensino médio. Não há essa integração.*

*E7 - ele não é integrado... nós teríamos que cumprir essa missão também.*

*E1 - Sem a formação pedagógica do professor, ele não vai poder fazer o ensino integrado.*

A integração da educação básica com a educação profissional, afirma Ramos (2010), só é possível com a admissão de um currículo único que permita relacionar os conhecimentos gerais e profissionais no sentido de que os primeiros fundamentem o segundo.

No entanto, essa possibilidade de integração defendida por Ramos e outros estudiosos não se realiza no IFCE campus de Fortaleza, isto fica evidenciado a partir da fala de um dos entrevistados.

*E5 - ... mas a sensação que eu tenho é que a visão não está muito clara no ensino médio. Aí também tem a história da omissão da gente, no caso das cadeiras técnicas que não passam as devidas informações para lá. (grifo nosso)*

*E5 - Os professores da Indústria estão ministrando álgebra na engenharia e eletricidade no técnico na tentativa de fazer a integração, fazer essa visão mais próxima, mas eu acho que falta um pouquinho de trabalho conjunto mesmo. **É um pouco de omissão ou comodismo da gente, e comodismo do ensino médio, não é só de um lado o problema.** (grifo nosso)*

*E5 - o que eu sinto é que a proposta integrada que é muito bonita, muito interessante... é que novamente eu acho que falta um trabalho melhor no sentido de integração mesmo...*

O relato mostra com bastante clareza que existe uma nítida separação entre formação geral e a formação profissional e que os professores das duas áreas não conseguem dialogar no sentido de integrar as suas disciplinas.

Falando do ensino integrado, Lodi (2006, p. 11) assim discorre sobre sua posição: “essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática”. No entanto, os depoimentos que se seguem não apontam nesta direção.

*E2 - A ênfase que se dá ao currículo do integrado se formos olhar com mais detalhamento o que vem a ser esse ensino médio integrado aqui no instituto a gente vai ver que ele não é integrado coisa nenhuma.*

*E3 - principalmente a de ensino técnico integrado, que eu preciso colocar aqui que quando a gente fala em ensino técnico integrado não vou dizer que é aquele currículo ideal em que a gente consiga fazer com que haja essa integração da formação de uma área específica. O que nós conseguimos fazer aqui e bem é direcionar a física para determinada área, direcionar a química quando o curso há essa possibilidade, mas o projeto que a gente conhece e sabe que é interessante vivenciar de forma interdisciplinar, nós aqui ainda não temos essa cultura.*

Ainda sobre o ensino integrado, a pesquisa demonstra que os professores têm noções do que vem a ser o currículo integrado, tanto do ponto de vista dos estudos da relação trabalho-educação como da teoria curricular. Entretanto, mesmo considerando o esforço e a dedicação do trabalho docente, constata-se que a denominada integração não acontece no “chão da escola”.

*E1 - ... o professor precisa saber o que é um currículo, por que ele se dá dessa forma, como é que ele é incorporado, qual o resultado que vai dá. E nossos professores da educação profissional não estão muito abertos a isso, porque estão muito ligados na área deles.*

*E1 - Então por mais boa vontade que o professor tenha de integrar o currículo se ele não tiver o conhecimento de como isso se faz, no currículo e na disciplina dele, no contexto da toda matriz curricular do projeto pedagógico ele não vai conseguir, porque ele não pode dar aquilo que ele não tem.*

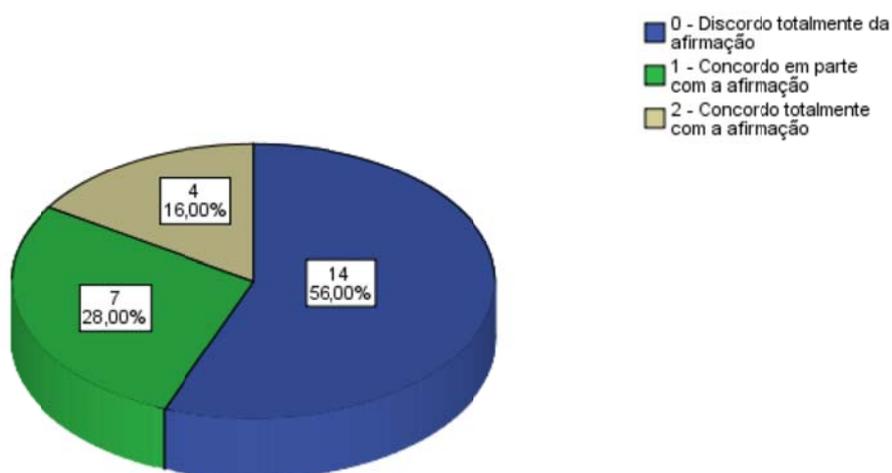
Perguntados se a proposta curricular do PROEJA no curso de Refrigeração e Climatização estava sendo desenvolvida de forma integrada, os professores assim se manifestaram:

Tabela 2 – Quanto ao desenvolvimento da proposta curricular integrada

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	14	56,0	56,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	84,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	4	16,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 2 – Quanto ao desenvolvimento da proposta curricular integrada



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

A partir da análise da resposta obtida nesta pergunta do questionário, se percebe com muita clareza que 56% dos respondentes afirmam que não desenvolvem a proposta de Ensino Médio Integrado na Instituição e 28% afirmam que a desenvolve de forma parcial.

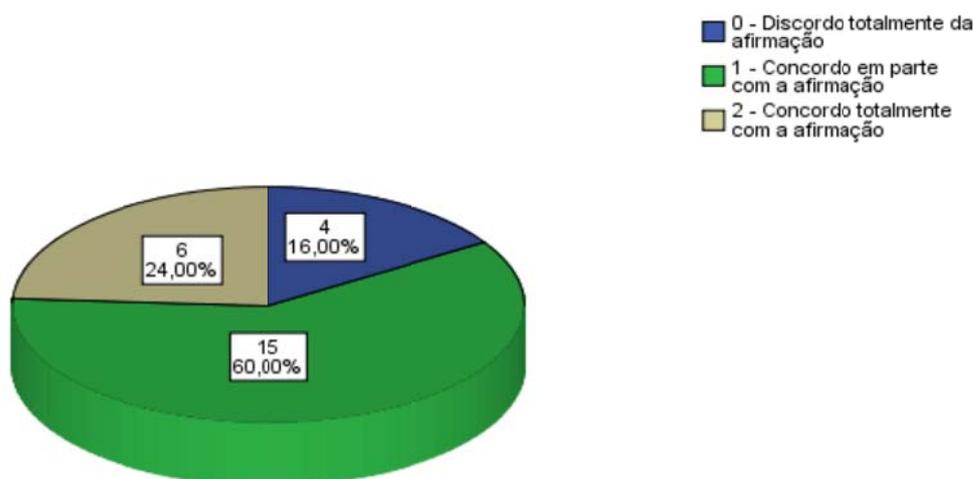
Mas ao serem indagados se a proposta curricular do curso de Refrigeração e Climatização permitia a integração os conteúdos do Ensino Médio Integrado com a formação profissional os professores que responderam ao questionário assim se manifestaram:

Tabela 3 – Quanto à integração da proposta curricular para o PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	4	16,0	16,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	15	60,0	76,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	6	24,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 3 – Quanto à integração da proposta curricular para o PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Respondendo à pergunta sobre a possibilidade de integração dos conteúdos do Ensino Médio Integrada com a formação profissional, 16% dos professores afirmaram que a proposta curricular não permite que haja integração, enquanto 60% deixam a entender que existe a possibilidade de integração já 24% dos entrevistados responderam que a proposta curricular do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA permite de fato a integração das disciplinas das áreas de formação geral e profissional.

Porém, quando se analisa em conjunto as respostas dos professores em relação às duas perguntas que foram formuladas, notamos que existe uma dificuldade muito grande dos professores de lidar com a proposta do Ensino Integrado. Eles afirmam que a proposta curricular do curso permite a integração mas, eles não conseguem realizar este processo de integração na sala de aula.

A fala de um entrevistado deixa claro esta dificuldade:

*E3 - Eles têm uma dificuldade muito grande assim dizem: “é meu território”, quando a gente entende o que significa o currículo, “aqui já é a minha área”, tem a disputa por cargas horárias, então essas questões aí ainda trazem certo empecilho na constituição do curso integrado como um todo.*

A luta que ocorre entre as disciplinas do ensino médio e o ensino técnico por espaço na matriz do curricular é muito presente no IFCE campus de Fortaleza . A este respeito, o estudo de Goodson (2008a) ressalta que as relações internas do currículo são o resultado de uma disputa contínua entre as matérias escolares e, nesse aspecto, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre as matérias em relação a status, recursos e territórios.

O estudo de Kuenzer (2005), discutido anteriormente, afirma que a denominada integração não ultrapassa o nível formal, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional.

Se a integração deve ter como objetivo fazer a aproximação entre os pressupostos da formação técnica com a formação geral, para que ambas não assumam caráter meramente técnico e reducionista no interior das relações produtivas, econômicas, políticas, sociais e culturais esta integração lamentavelmente não está sendo observada no IFCE campus de Fortaleza.

A concepção de Currículo Integrado, no contexto da Educação Profissional defendida neste trabalho, está ligada a ideia de que a formação geral e a profissional são partes indissociáveis de um mesmo percurso formativo, pois não é possível formar cidadãos tomando como referencial uma base única de conhecimentos.

Pode-se considerar, então, de acordo com o Documento-Base PROEJA (BRASIL, 2007a) e as reflexões de Ciavatta (2005), que o currículo integrado pressupõe que a educação geral se torne parte integrante da educação profissional em todos os campos onde ocorra a preparação para o trabalho.

O currículo integrado é visto pelos sujeitos da pesquisa da seguinte maneira:

*E1 - O que nós vamos fazer é colocar aqui todas as disciplinas de ensino médio que ele precisa para atender as diretrizes curriculares lá do ensino médio, vamos colocar o da educação profissionalizante para atender o do curso técnico. Porque na verdade, o conselho nacional fez muito parecido com isso.*

*E2 - ... colocar tão somente as disciplinas propedêuticas ao lado das disciplinas técnicas nos semestres não implica em dizer que esse currículo é integrado, ele pressupõe que essas disciplinas dialoguem, e o que a gente vê com alguns professores aqui é que falta esse diálogo, tem alguns professores que fazem isso, fazem, digamos, esse trabalho curricular compartilhado com o professor da outra área, mas esses são exceções.*

Para Ramos (2005), o simples fato de sobrepor as disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica durante o curso não caracteriza a integração. Quando

se confronta o pensamento de Ramos e a fala dos entrevistados, percebemos que é exatamente isto que é feito no IFCE campus de Fortaleza.

O desafio de ensinar nestes novos tempos, cada vez mais complexos, passa pelas mãos do professor, que muitas vezes não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela escola, pelo mundo do trabalho, pelo uso das novas tecnologias e pelas novas demandas da sociedade.

Para Machado (2008, p. 15) “[...] é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.” Em função disto, Moura (2008) afirma que a formação do professor deve ir além da aquisição de técnicas didáticas e que ela prepare o professor para superar a dicotomia formação geral/formação profissional e seja capaz de efetuar a integração curricular.

A incompletude da formação dos docentes do IFCE campus de Fortaleza impõe dificuldades para que seja implementado o currículo integrado de acordo com os depoimentos dos entrevistados.

*E1 - ...o professor precisa saber o que é um currículo, por que ele se dá dessa forma, como é que ele é incorporado, qual o resultado que vai dá. E nossos professores da educação profissional não estão muito abertos a isso, porque estão muito ligados na área deles.*

*E1 - E os de educação geral, apesar de ter passado por uma escola de educação, uma licenciatura, na sua grande maioria, nem sempre ele tem essa incorporação curricular*

*E1 - Então por mais boa vontade que o professor tenha de integrar o currículo se ele não tiver o conhecimento de como isso se faz, no currículo e na disciplina dele, no contexto da toda matriz curricular do projeto pedagógico ele não vai conseguir, porque ele não pode dar aquilo que ele não tem.*

Apontou-se no referencial teórico dessa tese que a construção de um currículo baseado na integração proposta no Decreto nº 5.154/04 não é um retorno às imposições estabelecidos na Lei nº 5.692/71, que se traduziu apenas na junção das disciplinas. É necessário pensar uma construção conjunta de forma que os conteúdos sejam vistos na sua construção histórica e que, a partir dos saberes apreendidos, novos conhecimentos passam a ser adquiridos em um processo constante de investigação e compreensão da realidade social, política econômica e cultural ampliando a sua capacidade de fazer uma releitura do mundo do trabalho e da onde vive e atua.

Porém, quando se prossegue à análise das falas dos entrevistados, conclui-se que este processo não esteve presente na construção do currículo do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza.

*E5 - No curso de Refrigeração e Climatização a gente parou durante um ano, fizemos pesquisa de mercado... fizemos reunião com o sindicato de empresa de ar condicionado (SINDIAR), com o dos refrigeristas, e com alguns empresários para montar o perfil, definindo as competências e a matriz da área técnica.*

*E5 - Então essa matriz, foi discutida e **aprovada por alguns professores das disciplinas técnicas**, e posteriormente, foi apresentada aos alunos que reconheceram e se identificaram com a nova matriz. (grifo nosso)*

O Documento Base do PROEJA aponta para o fim da dualidade que historicamente separou a educação geral e a formação profissional, procurando eliminar a oposição entre o conhecimento geral e o saber profissional, tirando-o da subordinação histórica vinculada exclusivamente aos ditames do mercado de trabalho. Ele propõe um currículo integrado que contemple uma formação mais ampla levando em conta as pessoas, seus conhecimentos, valores, sua história e lutas.

Talvez por falta de conhecimento da proposta de currículo integrado do PROEJA, percebe-se que a construção da matriz curricular do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza foi direcionada para o mercado de trabalho. Isto fica evidenciado na fala dos entrevistados.

*E6 - Nessa matriz nova, a carga horária ficou reduzida, porém a gente foca a parte prática que é a que interessa para eles. A gente tem que formar uma pessoa, um técnico que vá trabalhar em chão de fábrica, vá trabalhar numa empresazinha para tentar garantir o seu ganha pão de forma honesta...*

*E6 - Troca de gás o que é preciso? É preciso o camarada ler uma carta. Uma carta de propriedade termodinâmica do gás ... professor passava mais de 20 horas só em teoria e o camarada dormindo. A gente conseguiu em 6 horas ensinar o camarada a ler uma carta. E é isso que ele vai utilizar na rua, no chão de fábrica.*

*E5 Essa matriz nova a gente considera ela bem mais enxuta, bem mais direcionada a uma área da refrigeração, e com isso a gente também vai atender a modalidade da EJA.*

Infere-se, a partir destes depoimentos, que a perspectiva adotada na construção da matriz curricular do curso guarda pressupostos do neoliberalismo que submete a educação à lógica do mercado mesmo que esse percurso tenha sido feito de forma involuntária.

De acordo com Viriato e Gotardo (2009), a nova organização curricular proposta para o PROEJA é uma construção contínua que exige a participação dos envolvidos no

processo educacional. Foi observada que a construção coletiva da matriz a curricular do curso de Refrigeração e Climatização IFCE campus de Fortaleza não ocorreu.

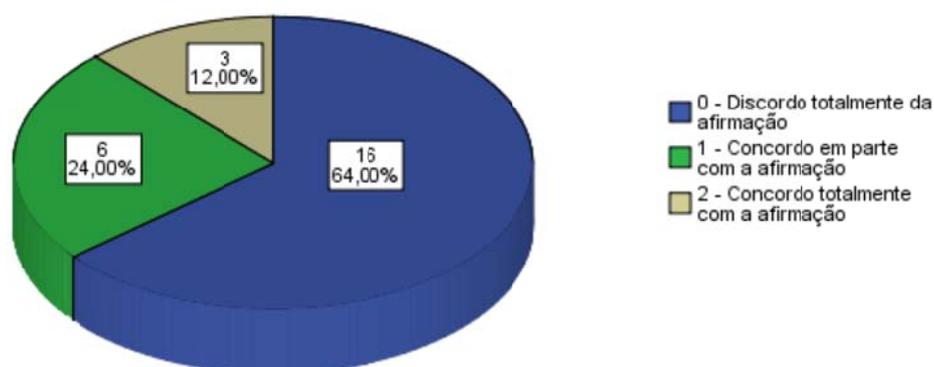
Quando indagados sobre a sua participação na construção do currículo integrado do PROEJA, os professores responderam.

Tabela 4 – Quanto à participação efetiva dos professores na construção do currículo integrado do PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	16	64,0	64,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	6	24,0	88,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	3	12,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador

Gráfico 4 – Quanto à participação efetiva dos professores na construção do currículo integrado do PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Da leitura do gráfico, conclui-se que 64% dos professores não participaram da construção da proposta curricular do PROEJA. Ao que tudo indica os professores receberam uma proposta pronta para ser colocada em prática e, portanto deve sentir grandes dificuldades de colocá-la de forma integrada como está proposto no Documento Base do PROEJA.

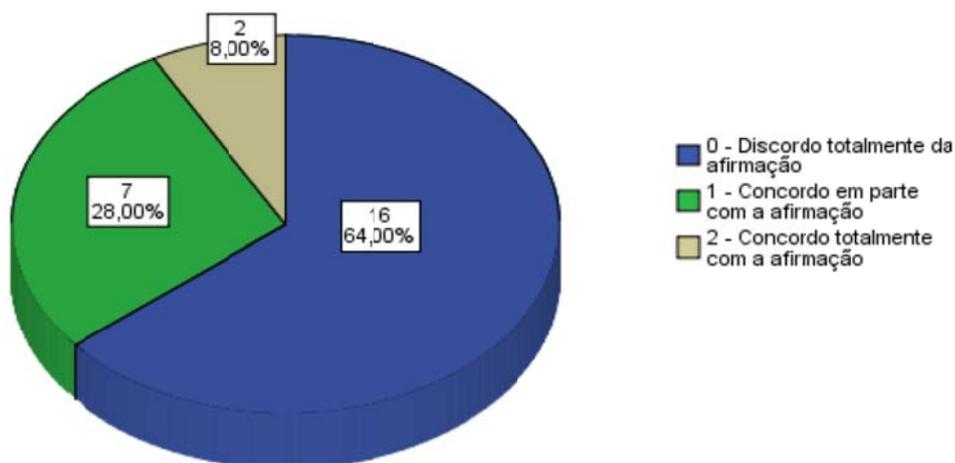
Ao serem perguntados se participaram da discussão da proposta curricular do PROEJA eles assim se manifestaram:

Tabela 5 – Quanto à participação na discussão da proposta curricular do PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	16	64,0	64,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	92,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 5 – Quanto à participação na discussão da proposta curricular do PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Do total de respondentes do questionário, 64% afirmam que a proposta curricular o curso de Refrigeração e Climatização não foi discutidas com eles. Isto pode ter implicações na forma do professor ministrar sua disciplina, já que ele não participou do debate sobre a proposta curricular que está sendo executada podendo até trazer dificuldades para o aprendizado do aluno.

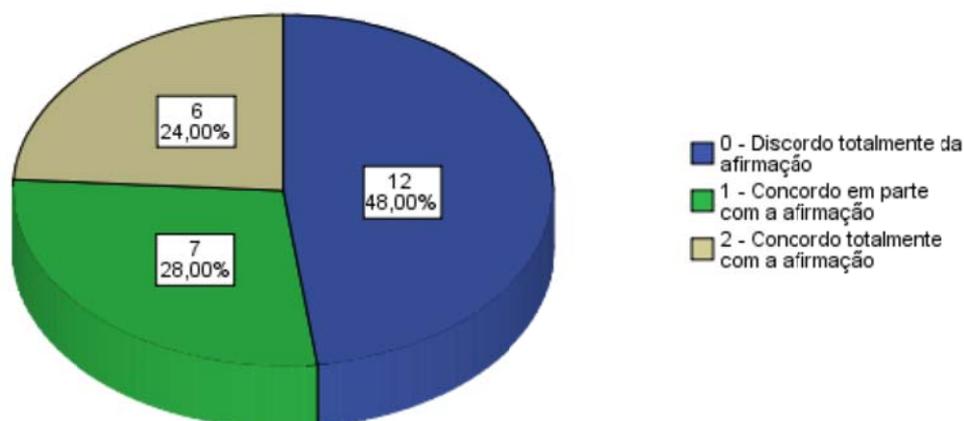
Quando questionados se proposta curricular do PROEJA era conhecida pelos professores do curso eles se manifestaram desta forma:

Tabela 6 – Quanto ao conhecimento do professor da proposta curricular do curso

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	12	48,0	48,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	76,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	6	24,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 6 – Quanto ao conhecimento do professor da proposta curricular do curso



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Outro fato marcante obtido nas respostas dos professores ao questionário é que 48% afirmam que não conhecem a proposta curricular do curso de Refrigeração e Climatização do IFE campus de Fortaleza, enquanto 28% afirmam que a conhecem em parte. Se os professores não conhecem a proposta como vão fazer a mediação do currículo na sala de aula?

Outra categoria de análise que emergiu com muita força durante a pesquisa foi a *formação docente*.

No referencial teórico deste trabalho, fez-se a seguinte colocação: A formação inicial pode ser decisiva para os professores, pois é a partir dela que devem ser fornecidas as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado. Sendo assim, o professor precisa ser formado para enfrentar os novos desafios que estão postos. Muitos professores têm na sua formação inicial apenas o saber técnico em áreas que não têm relação com a educação, como a Engenharia, o Direito, a Medicina a Arquitetura, sendo destituídos de saberes pedagógicos necessários ao desempenho da função docente. Um engenheiro, por exemplo, quando entra na sala de aula ele deve se despir da condição única de “engenheiro” e desempenhar, com competência, a função de professor, porém o grande questionamento é: como fazer bem este papel se ele não possui os conhecimentos e as práticas dos saberes pedagógico?

A fala dos entrevistados vem comprovar o nosso ponto de vista:

*E4 - ... mas acho que a principal coisa mesmo é que a formação da maioria dos nossos professores é de engenheiro, nem o conceito de didática eles têm. Eles têm uma didática na sala de aula que eles tiveram dos professores deles que também eram engenheiros.*

*E1 - ... há resistência dos professores da área técnica, por exemplo, da formação pedagógica e a resistência é grande. Não porque ele não quer o pedagógico. Não que ele não queira fazer parte disso, mas porque eles não acham necessário. “Ah, tem muita pedagogs, e é muita conversa, e é passando a mão!”.*

*E1 - Mas, o professor ainda não sentiu, a necessidade ter conhecimentos pedagógicos o que faria um diferencial muito grande no processo ensino-aprendizagem. Então ele pensa, eu sei do conteúdo, eu vou ensinar alguém que não sabe, e eu aprendi assim porque ele não aprende, é desinteressado. A leitura dele é muito minúscula, é isso, se o menino estudar, se o menino prestar atenção, se ele fizer as tarefas ele vai conseguir.*

*E1 - ...nós consideramos que o professor tem muita estrada para chegar nisso, porque a formação dele é disciplinar. A formação dele é a minha disciplina, é o meu conteúdo, eu sei disso, eu sempre fiz isso, eu dou isso dessa forma, então ele vê muito ele dentro da sua formação. A formação docente não é essa. Aquele professor que não consegue incorporar esse conteúdo, essa coisa pra ele de currículo é uma coisa distante.*

Demo (2002, p. 72) fala com muita pertinência que: “A formação do profissional docente desempenha papel fundamental no que se refere à qualidade da educação, pois a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, de professores qualificados.” E é importante compreender que os cursos de licenciatura, os de formação continuada que tenham disciplinas voltadas especificamente para a formação docente contribuiriam muito para um melhor desempenho destes profissionais. Esta realidade se expressa de forma veemente na fala dos entrevistados:

*E2 - O problema está muito mais além que é o problema da formação. As universidades não trabalham com a formação integrada. Então como é que o professor vai trabalhar uma formação integrada se ele não passou por isso na sua formação. Ele tende a repetir, a reproduzir aquilo que ele com o qual ele se formou. E aí de novo, é culpa do professor? Não.*

*E4 - As universidades ainda não conseguem oferecer uma formação diferente para permitir aos professores, fazer uma integração de conhecimentos. Fala-se muito em interdisciplinaridade, disso e daquilo outro, de tudo, mas não se consegue fazer isso na prática.*

*E2 - ...eu sempre advogo que há a necessidade de uma licenciatura específica para a educação de jovens e adultos. É lamentável que as universidades que são assim o “locus” de formação de professores para a educação básica agora também nos institutos, mas é uma pena que ainda nem um nem outro tenha atentado para a importância de ter uma licenciatura que contemple as especificidades da prática docente para a EJA e do processo formativo, tanto desse professor que vai trabalhar com a educação de jovens e adultos quanto desse aluno que tem uma especificidade em tempo próprio e uma marca social própria e por isso é que ele está na educação de jovens e adultos.*

Machado (2008) afirma que a falta de pessoal docente qualificado para atuar na educação profissional é considerada um entrave para o desenvolvimento deste segmento de ensino. As licenciaturas tradicionais não contemplam a formação de professores para

educação profissional e nem para atuar na EJA, estando mais voltadas para formar docentes para a educação infantil e o ensino básico não profissionalizante.

As falas dos entrevistados deixam muito claro a necessidade desta formação.

*E2 - É a gente entender mais do que em qualquer outra modalidade, qualquer outro nível de ensino que a ação do professor dentro de uma turma da educação de jovens e adultos é uma ação, sobretudo política, e se a gente não toma pé dessa situação, a gente tende a reproduzir a exclusão. Uma exclusão que eu acho muito mais pernicioso porque é aquela exclusão que ela assume a capa de uma inclusão. Então é uma inclusão exclusória.*

*E2 - E muitas vezes o que ele utilizava como base, como modelo para organizar as situações didáticas nas turmas do PROEJA era o modelo que ele tinha por mais próximo, e o modelo mais próximo era o técnico integrado convencional daqueles meninos que estão como posso dizer, no seu percurso formativo normal...*

A questão da formação de professores para atuar no Ensino Médio Integrado a educação profissional, de acordo com Lima Filho (2010), é um tema antigo e não resolvido na educação brasileira e o percurso formativo dos docentes que atuam neste nível de ensino acontece por ações pontuais como os antigos cursos de Esquema I e II.

Com relação à formação de docentes para o PROEJA afirma Moura (2006a) é mais complexo, pois exige um processo formativo que atenda as especificidades dos alunos deste nível de ensino.

De acordo com as pesquisas de Machado (2008), é notória a falta de uma política nacional que contemple a formação de docentes para atuar na EJA. As especificidades da educação de jovens e adultos requerem uma formação diferenciada, isto implicaria na necessidade de um percurso formativo que desse aos docentes condições de atuar nesse nível de ensino. Os professores chegam à sala de aula do PROEJA sem o devido preparo para lidar com os alunos trabalhadores como relata um dos entrevistados.

*E6 - ...a minha chegada ao EJA foi que estavam precisando de professor. Então, da instituição eu não tive nenhum preparo, eu sei que a instituição tem uma especialização em educação de jovens e adultos e, quando eu cheguei aqui soube do EJA eu não sabia nem o que era a sigla. Daí eu tive que por conta própria pesquisar para saber quem era o meu público.*

Os professores que atuam nesta área de ensino têm pela frente um imenso desafio: desconstruir os obstáculos oriundos do pensamento conservador que vêem a EJA apenas como uma ação reparadora, e respeitar os saberes destes alunos que foram mantidos à margem do processo educacional.

*E6 - ...a grande dificuldade para o professor que vai dar aula na EJA é porque ele tem que transformar aquele linguajar científico em um linguajar mais comum... como é que eu vou chegar para o aluno e mostrar uma equação de perda de carga onde eu tenha que integrar e derivar então tenho entregar tudo mastigado, inclusive a fórmula final para ele.*

*E7 - Eu percebi que, ao dar aula da mesma disciplina, para o aluno do curso técnico integrado normal e o PROEJA era diferente, eu senti a dificuldade de ter que baixar o nível e transformar o meu linguajar, meus exemplos para que aquele aluno do PROEJA compreendesse o que era necessário para a formação dele e ter a capacidade de fazer a conexão com as outras matéria ...*

*E7 - O professor sente dificuldade em elevar o nível de conhecimento desse aluno para um patamar mais alto. Acredito que se todos os professores trabalhassem com a metodologia de resgatar o aluno ele iria conseguir suprir estas necessidades. Então é uma questão do lado do aluno, mas tem a questão do lado do professor.*

Quanto às dificuldades encontradas pelo professor diante de um novo desafio, Freire (2011) diz, magnificamente, que o educador precisa se esforçar para conseguir se adaptar às divergências encontradas no seu *locus* de atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente.

No arcabouço teórico deste trabalho, afirma-se que o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, e um processo de formação continuada que permita ao professor aprimorar seus conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino. Uma formação específica para trabalhar no PROEJA é apontada pelos entrevistados como um fator que lhes permitiria desempenhar melhor a sua função de professor.

*E7 - Eu creio que os professores que estão no PROEJA deveriam passar por um aperfeiçoamento nessa parte didática, pedagógica para poder melhorar o curso.*

*E7 - ...nós vamos ter que pegar todos os professores e fazer curso de aperfeiçoamento na questão da área de didática, de conhecimento da área pedagógica, de mecanismo, de ferramentas de pedagogia...*

*E7 - mas acredito que eu deveria também ter entrado no curso de especialização porque depois que eu passei a ministrar aulas para o pessoal do PROEJA eu vi as dificuldades porque o aluno é diferenciado*

*E1 - Do mesmo jeito a educação profissional, junto com a proposta de pós-graduação que alguns professores tivessem essa formação lá, que ele pudesse passar por um curso de especialização para poder desempenhar melhor o seu papel, além de conhecer fosse sensibilizado para a causa do PROEJA.*

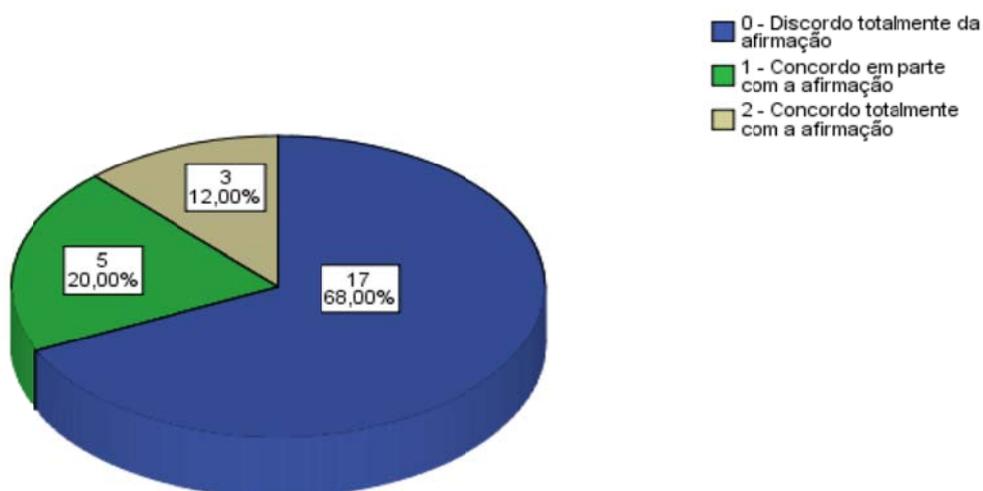
Quando instigados a responder se a formação profissional ofereceu suporte pedagógico para a função docente no PROEJA foi revelado que:

Tabela 7 – Quanto ao suporte pedagógico para a função docente

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	17	68,0	68,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	5	20,0	88,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	3	12,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 7 – Quanto ao suporte pedagógico para a função docente



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

O percentual de 68% de professores afirmou que, durante a sua formação profissional, não teve preparação para atuar na EJA. Isto pode ser apontado como um fator das dificuldades destes profissionais para atuarem neste nível de ensino. A bem da verdade, é necessário que deixar claro que o IFCE campus de Fortaleza oferece um curso de especialização para atuação na área do PROEJA e adesão foi muito pequena por parte dos professores da instituição.

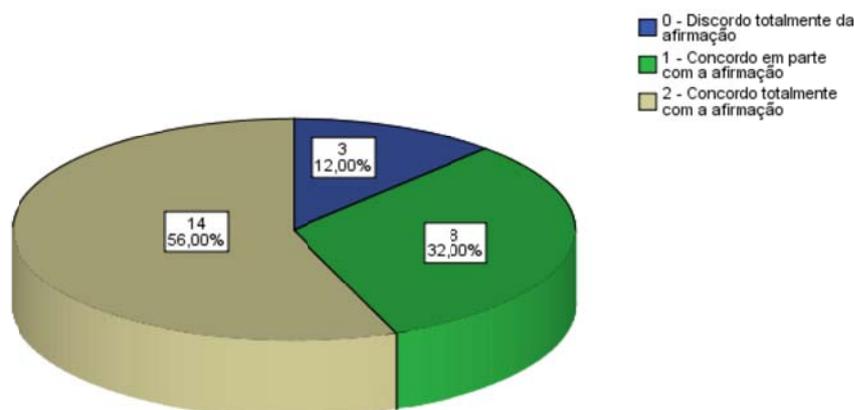
Indagados sobre a necessidade de uma formação específica para ser professor do PROEJA os respondentes assim se manifestaram:

Tabela 8 – Quanto à necessidade de uma formação específica do professor para o PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	3	12,0	12,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	8	32,0	44,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	14	56,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 8 – Quanto à necessidade de uma formação específica do professor para o PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

É possível constatar pela análise das respostas da pergunta sobre a necessidade da formação específica para atuar na EJA que os professores no percentual de 56% apontam afirmativamente para este caminho, mas, segundo informações dos entrevistados poucos docentes buscaram o curso de especialização oferecido pela instituição.

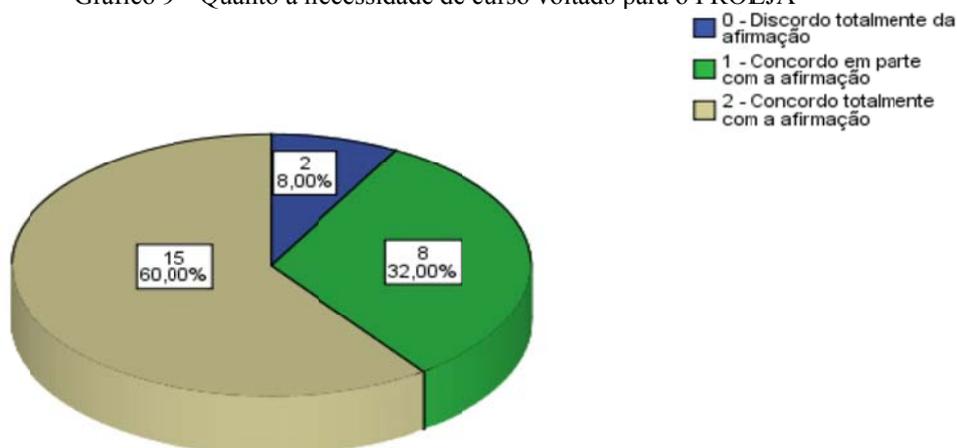
Respondendo ao questionamento sobre a necessidade da participação do professor em cursos voltados para o PROEJA foram dadas a seguintes respostas:

Tabela 9 – Quanto à necessidade de curso voltado para o PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	2	8,0	8,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	8	32,0	40,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	15	60,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 9 – Quanto a necessidade de curso voltado para o PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

A necessidade de frequentar cursos de formação para a atuação no campo da EJA é sentida por 60% dos respondentes do questionário.

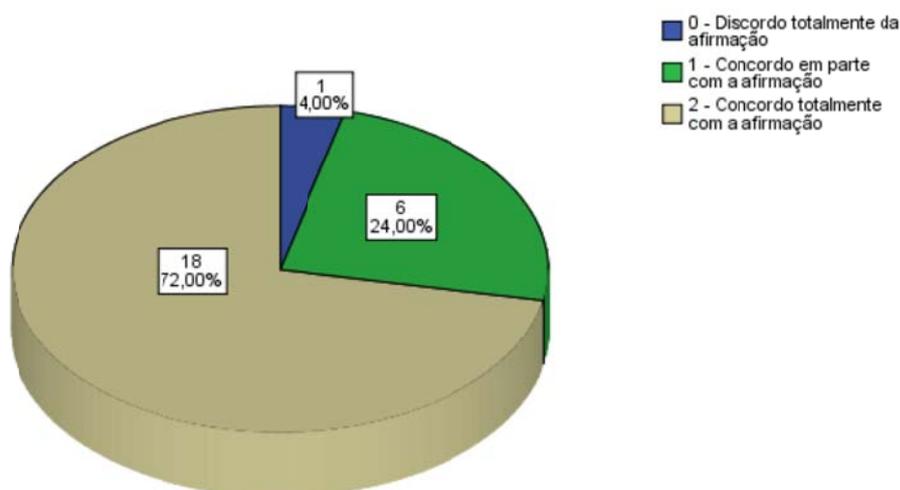
Questionados sobre a necessidade de dominar uma metodologia para ser usada no PROEJA os respondentes afirmaram que:

Tabela 10 – Quanto ao domínio de uma metodologia própria para o PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	1	4,0	4,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	6	24,0	28,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	18	72,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 10 – Quanto ao domínio de uma metodologia própria para o PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Dos sujeitos entrevistados, 72% apontam que uma metodologia voltada para o ensino da EJA é fundamental para o sucesso do professor neste nível de ensino, mas eles não possuem esta formação, como ficou demonstrado em questões anteriores, que lhes dê condições de trabalhar com uma metodologia diferenciada.

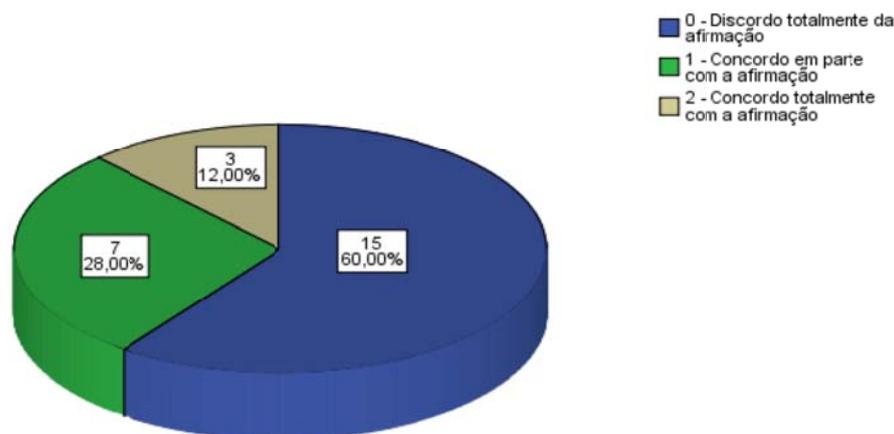
Consultados se era necessário ter apenas o domínio dos conteúdos para ensinar no PROEJA foram dadas as seguintes respostas:

Tabela 11 – Quanto ao domínio do conteúdo da disciplina para ensinar no PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	15	60,0	60,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	88,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	3	12,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 11 – Quanto ao domínio do conteúdo da disciplina para ensinar no PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Apenas dominar o conteúdo, não é, segundo 60% das respostas obtidas, a única condição para ser professor da EJA, é preciso como foi citado nas respostas anteriores uma formação específica que instrumentalize o professor para atuar neste nível de ensino.

Neste sentido, considera-se que a formação específica do professor profissional da EJA tem um papel importante para o o processo de ensino e aprendizagem deste nível de ensino. Não basta o domínio do conhecimento científico geralmente adquirido na graduação. A formação pedagógica em cursos de licenciatura ou obtida por meio de mecanismos de oferta da educação continuada é essencial para o desenvolvimento da proposta da EJA.

Diante do exposto, recorreremos a Moura (2006c, p. 84), um dos autores trabalhados no referencial teórico que afirma

[...] que essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro dessa formação deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas a Educação Profissional, visando sua integração com a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que possa contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano e suas relações com o meio ambiente e o fortalecimento da economia.

A falta de uma formação específica dos professores que irão atuar no PROEJA, pode ser apontada como um dos fatores que interferem na qualidade do ensino, mas é preciso ter clareza de que a problemática não se esgota neste ponto. Existem outros elementos que precisam ser levados em consideração, quando se trata deste assunto, dentre eles, pode-se destacar as políticas públicas, as fontes de financiamento, a gestão, e a infraestrutura, além da formação de professores.

A prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola) pode se expressar nas atividades rotineiras que são desenvolvidas na escola.

A prática pedagógica é um dos fundamentos importantes na formação dos professores, em especial, para as atividades didáticas dentro da sala. De acordo com Veiga (1992, p. 16), ela é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos [...] A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.”

A materialização da prática pedagógica, como foi dito anteriormente, acontece nas atividades rotineiras que são desenvolvidas na escola. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou se materializar nas atividades bancárias, esta tão criticada por Paulo Freire, tendo a transmissão de conteúdo como característica central que se configura no escute, leia, decore e repita.

Na Educação de Jovens e Adultos, as ações pedagógicas docentes devem levar em conta as experiências vividas e não apenas em saberes acadêmicos, a ação educativa é construída no dia a dia e a realidade social aí evidenciada contribui para a aprendizagem de novos saberes. Dentro deste contexto, não é possível usar a aula expositiva como principal procedimento didático, como está relatado no depoimento a seguir:

*E2 - Geralmente quando a gente entrava na sala de aula o que predominava era aquela aula expositiva, não era aquela aula de exposição dialogada. Alguns professores usavam slides, outros professores usavam o quadro e a gente ouvia muito essa reclamação do aluno, que as aulas eram muito faladas, muito declamadas, não é nem falada porque a fala de certa forma pressupõe uma relação de diálogo, mas o termo principal era esse que essas aulas eram muito mais declamadas.*

*E2 - E muitas vezes o que ele utilizava como base, como modelo para organizar as situações didáticas nas turmas do PROEJA era o modelo que ele tinha por mais próximo, e o modelo mais próximo era o técnico integrado convencional daqueles meninos que estão como posso dizer, no seu percurso formativo normal...*

A preferência pela formato de aulas expositivas é reforçada neste depoimento.

*E2 - Geralmente quando a gente entrava na sala de aula o que predominava era aquela aula expositiva, não era aquela aula de exposição dialogada. Alguns professores usavam slides, outros professores usavam o quadro e a gente ouvia muito essa reclamação do aluno, que as aulas eram muito faladas, muito declamadas, não é nem falada porque a fala de certa forma pressupõe uma relação de diálogo, mas o termo principal era esse que essas aulas eram muito mais declamadas.*

*E2 - E muitas vezes o que ele utilizava como base, como modelo para organizar as situações didáticas nas turmas do PROEJA era o modelo que ele tinha por mais próximo, e o modelo mais próximo era o técnico integrado convencional daqueles meninos que estão como posso dizer, no seu percurso formativo normal.*

Se a principal estratégia de ensino utilizada pelos professores do PROEJA é a aula expositiva, entende-se que esta forma de trabalho é incompatível com a proposta de formação integrada apontada pelo Documento Base do PROEJA.

Quando o professor faz da aula expositiva sua principal ação pedagógica isto nos remete a ideia da educação “bancária” tão combatida por Freire. Desenvolver o aprendizado dentro de um contexto que tenha um significado, aproveitando os saberes destes alunos e integrando-o com os saberes da escola é uma alternativa que deve ser levada em consideração, pois permite que o aluno desenvolva a criticidade, a criatividade e autonomia, e não transformá-lo apenas em um receptor de informações.

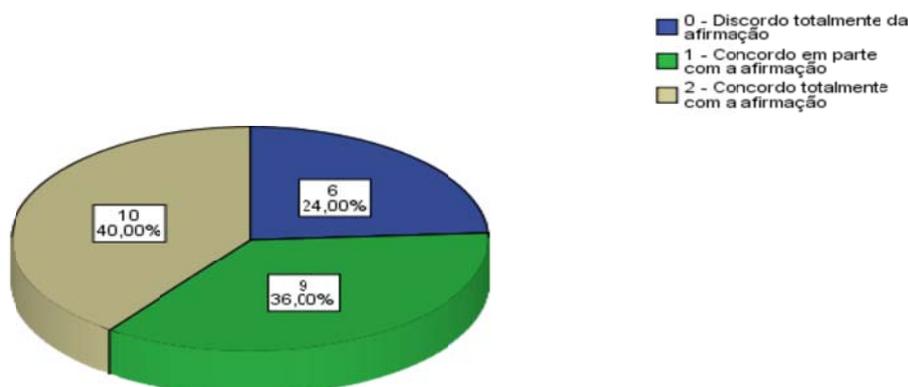
Quando perguntados se o planejamento das aulas levava em consideração a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante, os respondentes assim se posicionaram.

Tabela 12 – Quanto ao planejamento das aulas levando em consideração processo de integração

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>	<b>Percentual acumulado (%)</b>
0 - Discordo totalmente da afirmação	6	24,0	24,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	9	36,0	60,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	10	40,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 12 – Quanto ao planejamento das aulas levando em consideração processo de integração



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Das respostas a esta questão, 24% dos professores afirmam que não fazem o planejamento de suas aulas considerando a integração Ensino Médio e o profissionalizante, 40% afirma que fazem esta integração enquanto 36% o fazem parcialmente. Curioso é quando foram indagados se eles desenvolviam o currículo do curso de forma integrada, 56% dos entrevistados afirmaram que este desenvolvimento não acontecia de forma integrada. Isto demonstra a dificuldade que o professor tem de lidar com o ensino integrado.

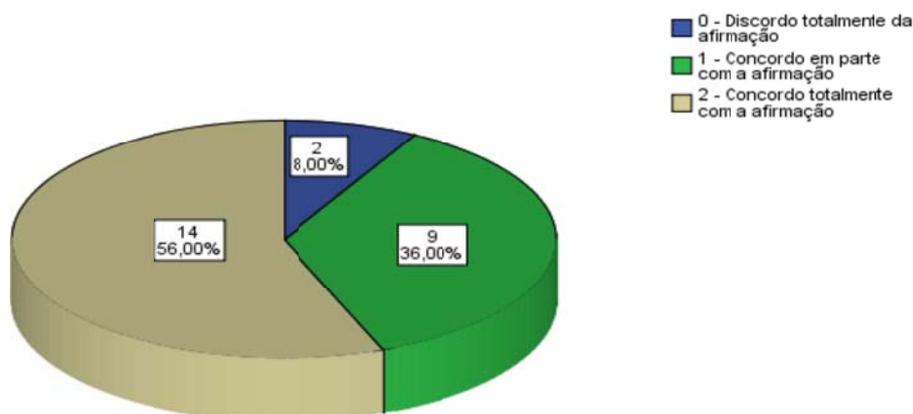
Ao serem questionados se a prática docente dele era adequada ao PROEJA obtiveram as seguintes respostas:

Tabela 13 – Quanto à adequação das práticas docentes ao PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	2	8,0	8,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	9	36,0	44,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	14	56,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 13 – Quanto a adequação das práticas docentes ao PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Do total de entrevistados, 56% afirmam que suas atividades de ensino são adequadas ao PROEJA, 36% concordam parcialmente com a afirmação proposta e enquanto 8% entendem que as suas atividades de ensino não são compatíveis com esse nível de ensino.

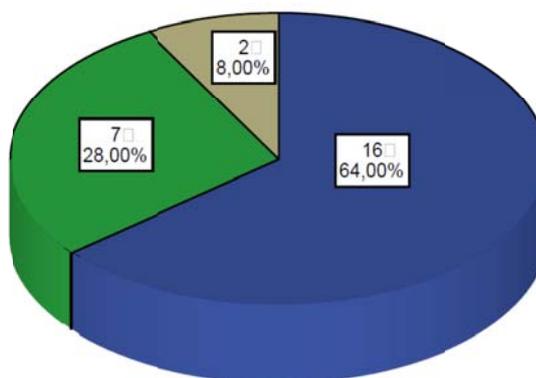
Quando solicitado sobre a afirmativa de que não considerava as particularidades dos alunos do PROEJA e desenvolvia sua ação pedagógica da mesma forma que realiza no Ensino Médio, 64% dos entrevistados manifestaram sua discordância sobre esta afirmação enquanto 28% concorda em parte e apenas 8% acenam positivamente para a afirmação.

Tabela 14 – Quanto à prática pedagógica e as particularidades do aluno do PROEJA

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	16	64,0	64,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	92,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 14 – Quanto à prática pedagógica e as particularidades do aluno do PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Os dados colhidos partir das respostas dos professores poderiam ser amparados por esta reflexão desenvolvida nesse estudo. Por ser a EJA uma modalidade de ensino com características próprias, o PROEJA exige que professores conheçam as particularidades que compõem a realidade desse público, respeitando seus modos e o seu tempo de aprender.

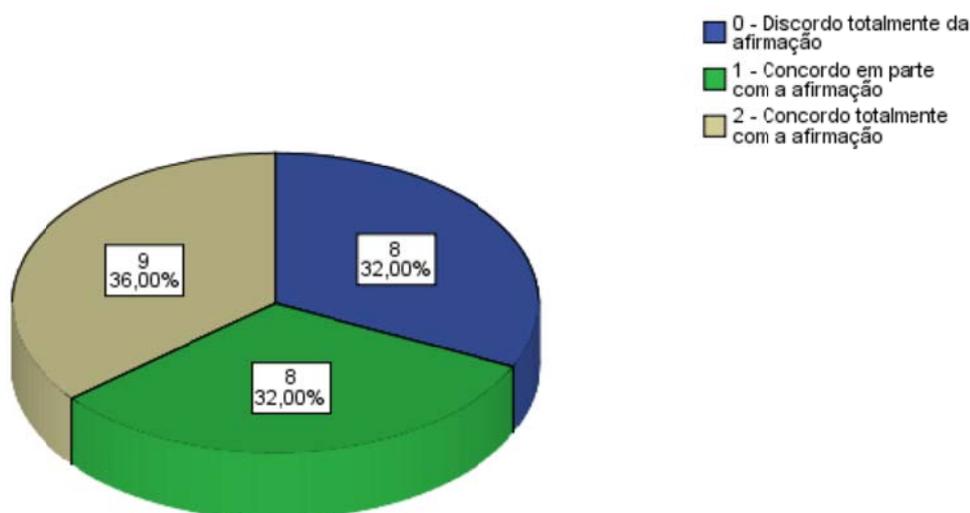
Quando compara-se as respostas que foram dadas pelos professores às duas questões anteriores, poderemos observar um certo grau de incoerência.

Tabela 15 – Quanto à predominância das aulas expositivas em relação às aulas práticas

	Frequência	Percentual (%)	Percentual acumulado (%)
0 - Discordo totalmente da afirmação	8	32,0	32,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	8	32,0	64,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	9	36,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 15 – Quanto à predominância das aulas expositivas em relação às aulas práticas



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Quando colocados diante da afirmação de que haveria um predomínio das aulas expositivas em relação a aulas práticas houve um equilíbrio nas respostas 32% dos respondentes discordam da afirmação, 36% concordam com ela e 32% concordam parcialmente.

Diante de um novo questionamento sobre se a aula expositiva era a principal estratégia de ensino utilizada pelos professores 48% responderam afirmativamente, 40% responderam que concordam em parte, enquanto 12% discordaram da afirmação.

É possível então constatar que a principal estratégia de ensino utilizada pelos professores do PROEJA é a aula expositiva. Entende-se que esta forma de trabalho é incompatível com a proposta de formação integrada apontada pelo Documento Base do PROEJA.

Quando o professor faz da aula expositiva sua principal ação pedagógica, isto remete à ideia da educação “bancária” tão combatida por Freire. Desenvolver o aprendizado dentro de um contexto que tenha um significado, aproveitando os saberes destes alunos e

integrando-o com os saberes da escola é uma alternativa que deve ser levada em consideração, pois permite que o aluno desenvolva a criticidade, a criatividade e autonomia, e não transformá-lo apenas em um receptor de informações.

A partir das falas dos entrevistados, a categoria discriminação representada pelo *preconceito e pela resistência* emergiu de maneira contundente na pesquisa e, para analisá-la, apropria-se do conceito de multiculturalismo apontado por Silva (2007) como um dos componentes das teorias pós-críticas, que trazem na sua proposta o currículo multiculturalista que abrange a diferença e a identidade.

O Multiculturalismo pode ser conceituado como um conjunto de respostas à diversidade cultural, que tem sido trazido à tona com intensidade nos debates atuais, pois, de acordo com Canen e Oliveira (2002, p. 61), é necessário “[...] compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários.”

É nesse contexto, afirma Silva (2007), que devemos pensar e analisar as diferentes conexões entre o currículo e o multiculturalismo, pois, de acordo com este autor, se torna paradoxal que esta diversidade conviva com fatores de homogeneização cultural.

Dentro do currículo escolar, a apreciação da diversidade cultural é fundamental, e o currículo de uma escola deve dar espaço para que as diferentes expressões culturais se manifestem, e não haja preconceito ou desvalorização de nenhuma pessoa ou população.

De acordo com Zotti (2004), os estudos multiculturais enfatizam a necessidade do currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”. Portanto analisar o público do PROEJA sob a perspectiva multicultural é pensar a respeito da diversidade e das identidades culturais de seus sujeitos, reconhecendo que os alunos da EJA, ao procurarem pela escola, trazem consigo, ainda, as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino.

Observe-se as respostas sobre a necessidade dos professores estarem preparados para conviver com diversidades destes alunos, essas manifestações se expressam também nas falas:

*E3 - A educação de jovens e adultos é vista como se fosse de uma formação menor.*

*E1 - O EJA associado a esse período menor de três anos, para pessoas que vinham sem o pré-requisito, que já vinham estigmatizadas e já entravam aqui com isso, as pessoas tinham certa resistência.*

*E1 - Rejeição, os nossos alunos sentem isso. Se sentem menor na instituição. A instituição como um todo diz e os próprios professores dizem isso “são os alunos da EJA”. Assim, o aluno se sente rejeitado dentro da instituição, se sente rejeitado na*

*sala de aula pelo seu professorado, se sente rejeitado na sua condição pedagógica, cognitiva e social.*

*E1 - É em todos os setores. Você vê depoimento de alunos que você fica com vergonha de fazer parte desse grupo ...sinceramente eu tenho vergonha de algumas atitudes dos colegas em relação a eles.*

*E1 - E aí se dizia que nós íamos perder nossa identidade, o Cefet começou trabalhando com cursos técnicos aí de repente agora muda para nível superior, nível superior tecnológicos, a graduação, licenciatura, já misturou tudo não é e agora vem com esse EJA.*

A resistência em ensinar no PROEJA nem sempre é explicitada pelo professor, mas ela pode ser identificada a partir de suas ações, como, por exemplo, ao se abster na escolha de trabalhar com as turmas de PROEJA. Isto pode ser comprovado a partir das informações que foram prestadas pelos entrevistados

*E4 - Mas ainda se tem dificuldade de se colocar pessoas na educação de jovens e adultos. Quem está sendo convidado muitas vezes diz que não quer. “Quero não” porque eu já ouvi falar que os alunos têm dificuldades, não acompanham, e etc.*

*E3 - ...no momento em que se faz a distribuição das disciplinas aquelas pessoas mais qualificadas com doutorados e pós, eles não querem assumir o curso, existe uma resistência muito grande.*

*E1 - Na ocasião eu lotei uma professora, que eu achava e ainda acho uma das melhores professoras do Instituto, tem conteúdo, tem didática, tem tudo para ser a melhor professora, e realmente ela foi dar aula na EJA, deu, passado um semestre, no segundo semestre ela me pediu “professora, eu gostaria de sair da lotação da EJA, porque eu acho que já dei minha contribuição” e falou do enorme sacrifício que foi ela trabalhar na EJA e falou exatamente como se ela rejeitasse aquela turma, “dei a força, dei minha contribuição, já fiz, me tire pelo amor de Deus, eu mereço sair de lá”.*

*E7 - ...quando souberam que sou doutor e estou dando aula para o Proeja se admiraram porque a maioria dos colegas não quer dar aula para o PROEJA porque eles veem dificuldade nos alunos.*

A resistência de alguns professores em assumir essa nova modalidade de ensino provavelmente está vinculada ao preconceito manifestado por eles em relação aos alunos do PROEJA, que são vistos como sujeitos que portam um saber inferior.

*E1 - A EJA é uma clientela que nós desconhecemos, já ouvimos falar dela, é sempre gente que não tem um bom pré-requisito, vão chegar muito a dever, nós não temos conhecimento metodológico, nós não temos o material didático do governo federal.*

*E2 - Percebi a postura da revolta por parte do professor, em relação a esse aluno estar aqui e “por que devo estar lidando com esse aluno?”.*

*E2 - Essa revolta podia se materializar de duas formas. Tinha aquele professor que apertava o cerco mesmo, de fazer com que as coisas fossem as mais difíceis possíveis, para tentar afugentar aquele aluno. Tinha aquele professor nivelava por baixo, da forma mais rasteira possível para provar aquele menino, se ele já estava*

*ali que ele não deveria ser responsabilizado pela dificuldade do aprendizado daquele aluno.*

Com relação ao critério de escolha dos professores que são lotados no PROEJA, foram colhidos depoimentos muito significativos:

*E4 - E essa seleção de professores, não houve uma seleção, houve assim um convencimento mais de boca a boca para se fazer isso, mas ainda hoje há uma dificuldade que se tem em botar professores no EJA.*

*E2 - ... quais eram os critérios na concepção dele para a escolha desse professor que iria atuar no PROEJA aqui, aí ele dizia que era ou aquele professor aposentável, que já estava bem pertinho de se aposentar, ele já estava cansado, já estava enchendo o saco nas outras turmas, aí por isso...*

*E2 - ... ou era o professor chato, aborrecido, que dava trabalho nas turmas convencionais então jogava ele para o proeja, e aí ele falava que assim, a impressão que se passava era a que aquele professor que estava nas turmas de proeja ele estava sendo penalizado de um jeito ou de outro, por isso que ele estava ali.*

A postura dos professores do PROEJA é destacadas pelos entrevistados:

*E2 - Vamos fazer tudo só superficialmente, esse povo não tem condição de receber o certificado com a chancela de cem anos do instituto. Eu vou criar todas as oportunidades para embarrear, mas eu não culpo e nem demonizo esse professor, porque eu sempre fico me perguntando que condições foram dadas realmente para esse professor pisar no chão da sala de aula de EJA.*

*E5 - Não dá para ter uma postura de um jeito e o discurso de outro. A gente vê o contrário também, um discurso belíssimo de EJA e o professor sem compromisso nenhum com o EJA na sala de aula com os alunos diretamente.*

*E5 - ... o nosso maior complicador são os professores das áreas comuns propedêuticas, eu sinto mais esse discurso do EJA na área propedêutica do que também nas áreas técnicas, eu acho pior é o discurso com a postura contrária.*

Falando das diferentes formas de resistência ao novo, Freire (2011, p. 36) se coloca magnificamente afirmando que “É próprio do pensar crítico a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”.

Para assumir o risco da aceitação do novo, o professor deve estar continuamente pensando e repensando a sua formação e a sua *práxis*, Freire (2011, p. 41) clareia essa ideia afirmando que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A partir da reflexão deste autor, fica claro que as mudanças e transformações são necessárias a uma prática pedagógica que valorize os diferentes os saberes dos sujeitos e o contexto sócio-cultural.

O conjunto das falas dos entrevistados reflete que a resistência dos professores em aceitar e aderir a essa nova modalidade de ensino, é que alguns acreditam que o PROEJA não possui a mesma legitimidade dos outros cursos da instituição, sendo recebido como um curso que certificará profissionais de segunda linha, como fica explicitado nesta reflexão.

*E3 - Mas aqui no instituto, voltando para cá, nós temos enfrentado inúmeras dificuldades porque existe essa resistência pelo público, porque “vou perder meu tempo”, porque “ele não tem base nenhuma”, porque “eles vão se tornar um técnico de segunda”, vai ser, vamos dizer uma formação inferiorizada, tem uns que dizem até que vai cair a “boa referência” do instituto como formador da educação profissional da rede federal, introduzindo esses alunos aqui, esse tipo de formação, isso não é para nós.*

A resistência e o pré-conceito ao PROEJA existem, como ficou explicitado na pesquisa, manifesta-se de formas diferentes: o desconhecimento acerca da modalidade de ensino, a dificuldade dos professores ressignificarem suas práticas pedagógicas, os pré-conceitos em relação ao público da EJA já que ele possui algumas peculiaridades que devem ser respeitadas.

A categoria avaliação emerge, como uma das categorias do trabalho pedagógico concretamente desenvolvido na escola e que deve fornecer informações sobre o processo ensino aprendizagem aos atores escolares.

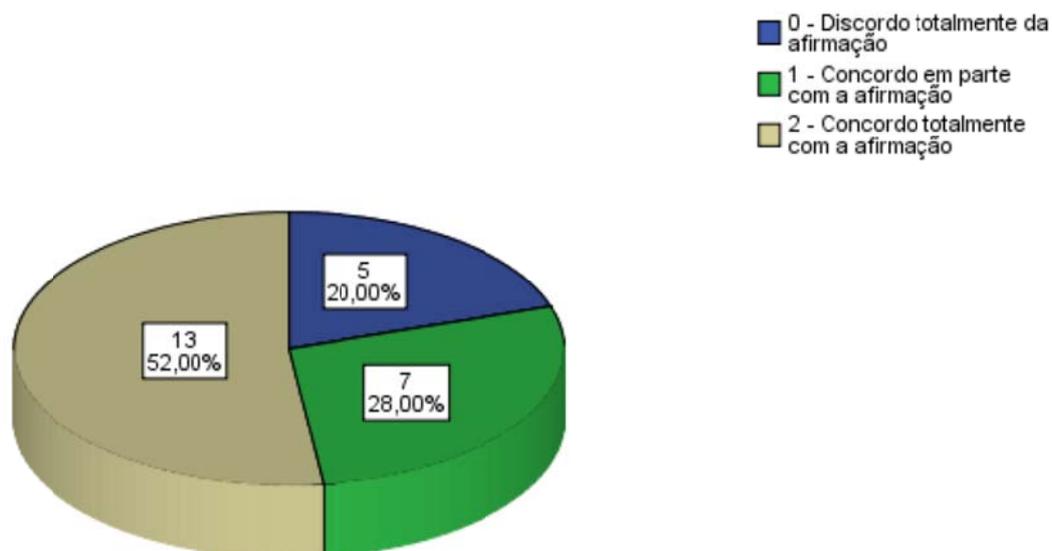
Quando indagados se as avaliações planejadas e desenvolvidas por eles necessitariam de orientações para que elas atendessem as necessidades do PROEJA, os professores responderam assim:

Tabela 16 – Quanto ao planejamento das avaliações para o PROEJA

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual (%)</b>	<b>Percentual acumulado (%)</b>
0 - Discordo totalmente da afirmação	5	20,0	20,0
1 - Concordo em parte com a afirmação	7	28,0	48,0
2 - Concordo totalmente com a afirmação	13	52,0	100,0
Total	25	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Gráfico 16 – Quanto ao planejamento das avaliações para o PROEJA



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Dos sujeitos entrevistados, 52% concordam totalmente que necessitam de orientação para construir sua avaliação de modo que ela atenda as especificidades do Proeja, 28% concordam parcialmente com a afirmação enquanto 20% discordam do que foi afirmado.

Compreende-se a dificuldade que a maioria dos professores apresenta para elaborar sua as avaliações se deve a deficiência no seu processo de formação pedagógica.

A partir dos dados coletados nas entrevistas e questionário, destacamos os pontos relevantes das categorias analisadas.

A análise documental foi centrada nos documentos oficiais do PROEJA, no currículo do Curso Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE-CE, utilizando como elemento principal de informação o projeto pedagógico da instituição.

A nossa análise o Projeto Pedagógico para o Curso Integrado de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - Janeiro de 2007 apresenta as proposta para o currículo da EJA no CEFET-CE. O citado documento afirma que a Proposta Curricular deve permitir que os saberes do domínio da ciência e da técnica, estejam interligados. Porém essa interligação só se efetivará, pelo “saber fazer didático, pedagógico, contextualizado e disciplinar” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2007, p. 10).

HOMEM, CULTURA E SOCIEDADE – compreender os aspectos do homem como ser pensante, participe da história, criador de cultura e de experiências e integrante da sociedade.

VIDA, AMBIENTE E CIDADANIA – Compreende a lógica da vida em relação aos fatores sociais e econômicos, voltados pra o pleno exercício da cidadania .

CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – Compreende a apropriação do conhecimento abstrato e significativo, o qual se faz necessário para a elaboração de conteúdos

relacionados às necessidades da realidade local, os quais podem ser aplicados a fim de aprimorar e contribuir com as possíveis mudanças em relação ao próprio foco de aprendizagem.

PROFISSÃO, TRABALHO E SISTEMA PRODUTIVO – Compreende a formação profissional e tecnicamente competente para o trabalho. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2007 p. 10).

Tal documento se coaduna com o Documento Base do PROEJA. Quando trata do currículo, assevera que este programa abre a possibilidade da superação dos modelos curriculares tradicionais e aponta para um currículo integrado, afirmando o que se segue:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007b, p. 41).

Pontuando a respeito do currículo integrado, Ramos (2005) afirma que ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. Para a autora, a ideia da integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Com relação à estrutura do currículo o Documento Base (BRASIL, 2007b) propõe que o currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio;
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;

- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa (BRASIL, 2007b).

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a proposta curricular do CEFET-CE para o PROEJA é coerente, em seu nível prescritivo, com o Documento Base, o qual indica outras possibilidades de agrupamento curricular: abordagem centrada em resoluções de problemas, abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade, abordagem por áreas de trabalho.

Quanto às competências e habilidades previstas para os alunos do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA o documento curricular do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (2007, p. 20) indica o seguinte:

- Compreender e interpretar as várias formas de linguagens;
- Desenvolver as capacidades de abstração, interpretação, análise, síntese e de crítica;
- Associar alterações ambientais a processos produtivos e sociais ou ações científico-tecnológicas à preservação e ou degradação do ambiente;
- Apropriar-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos para compreender o mundo natural e para interpretar, avaliar e planejar a intervenção científico-tecnológica no mundo contemporâneo;
- Identificar a partir do trabalho as novas exigências impostas pelas relações sociais e buscar maneiras para superar as dificuldades existentes;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos;
- Planejar, programar controlar e supervisionar atividades de instalação e manutenção de sistemas de refrigeração.
- Orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- Realizar o controle da qualidade dos trabalhos de manutenção;
- Estudar e avaliar defeitos e diagnosticar suas causas;
- Gerar especificações técnicas de peças, máquinas e equipamentos e prestar assistência;
- Analisar as condições técnicas, econômicas e ambientais que justifiquem a instalação e/ou manutenção;
- Elaborar relatório técnico que retrate a viabilidade econômica da manutenção de máquinas e equipamentos. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2007, p. 20).

O Perfil do curso, prescrito no Projeto, descreve os objetivos, as competências e as habilidades no que se refere à formação do Técnico em Refrigeração e Climatização, são os seguintes:

O Técnico de Refrigeração e Condicionamento de Ar terá um conjunto de características que o fará atuar, eficazmente, na elaboração de planejamento e controle de

instalação e manutenção de sistemas e equipamentos de refrigeração e condicionamento de ar, para utilização doméstica, comercial e industrial, contribuindo para o bem-estar das pessoas, o desenvolvimento sócio-econômico da região, com postura autônoma e crítica; acompanhar as mudanças tecnológicas e de gestão com desenvoltura e flexibilidade; dominar o saber tecnológico e de geração do conhecimento no campo profissional, sempre buscando o engrandecimento do homem e sua qualidade de vida. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ, 2007).

Os documentos da instituição fazem referência aos conhecimentos necessários à formação técnica em Refrigeração e Climatização no âmbito do PROEJA buscando uma sintonia com que o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) propõe para a sua formação de acordo com o trecho abaixo:

**Controle e Processos Industriais**

## **Técnico em Refrigeração e Climatização**

**1200 horas**

Elabora e supervisiona projetos de instalação de equipamentos e sistemas de refrigeração e climatização conforme normas técnicas e de segurança. Elabora e executa planos e rotinas de manutenção, além da comercialização de sistemas de refrigeração e climatização.

### **Possibilidades de temas a serem abordados na formação**

Mecânica dos fluidos. Processos de transmissão de calor. Termodinâmica. Medição. Soldagem. Eletricidade e eletrônica. Refrigeração e eficiência energética. Manutenção.

### **Possibilidades de atuação**

Indústrias. Empresas de comercialização, assistência técnica e prestação de serviços.

### **Infra-estrutura recomendada**

Biblioteca com acervo específico e atualizado.  
Laboratório de eletricidade e eletrônica.  
Laboratório de informática com programas específicos.  
Laboratório de metrologia.  
Laboratório de refrigeração e climatização.  
Laboratório de soldagem.

Fonte: Brasil (2008).

Faz-se necessário destacar que quando a proposta curricular do CEFET-CE para o PROEJA é comparada com o que está indicado pelo Documento Base do PROEJA, evidencia-se uma discrepância entre os dois documentos, pois enquanto o primeiro aponta para os objetivos, competências e habilidades como elementos do currículo integrado, o segundo destaca apenas os objetivos como parte identificável da estruturação curricular.

Quando se analisa o projeto pedagógico do IFCE e o CNCT, observa-se que, no nível prescritivo, não vêm contradições entre o que dizem, pois há semelhanças entre os objetivos apresentados nos dois documentos com exceção ao que concerne a infraestrutura recomendada para o funcionamento do curso, pois os laboratórios não atendem às necessidades da formação de um técnico em Refrigeração e Climatização.

No tocante à carga horária pra o PROEJA, o Decreto Nº 5.840, de 13 de Julho de 2006 afirma, em seu artigo 4º:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006a, p. 2).

De acordo com a matriz curricular de 2007 (ANEXO A), o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização está organizado para uma duração de 03 (três) anos, distribuídos em 6 (seis) semestres consecutivos, com regime Integrado Semestral, contemplado os seguintes aspectos:

- Carga horária Total: 2400 horas
- Bases científicas: 1200 horas/aula
- Bases tecnológicas; 1200 horas/aula
- Estágio: 400 horas

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização – EJA (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2010, p. 3, grifo nosso) traz a seguinte informação:

De acordo com a dinâmica curricular, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização apresenta uma sólida base de conhecimento científico-tecnológico-humanístico, possuindo **uma carga horária de 2.360 horas, sendo 1200 destinadas ao núcleo comum, 760 horas referentes ao núcleo de formação profissional e diversificado e 400 horas de estágio supervisionado.**

Porém, quando se analisa a matriz curricular construída no ano de 2011 (ANEXO B), é possível constatar que o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização está organizado em 03 (três) anos e meio distribuído em 7 (sete) semestres mas a carga horária não confirma o que está proposto documento oficial, uma vez que a citada matriz curricular apresenta a seguinte distribuição:

Carga horária Total: 2760 horas  
 Bases científicas: 1360 horas/aula  
 Bases tecnológicas; 1000 horas/aula  
 Estágio supervisionado: 400 horas

Diante dessa constatação aponta-se a necessidade uma revisão no projeto pedagógico com a finalidade de ajustar a carga horária proposta no documento com a que está definida na matriz curricular, a fim de evitar inconsistências.

A seguir apresenta-se um quadro comparativo das disciplinas e cargas horárias das duas matrizes do Curso de Refrigeração e Climatização construídas respectivamente em 2007 e 2011. Nelas podem ser analisadas suas alterações associadas à carga horária, fusão, inclusão ou exclusão de disciplinas. Estas modificações se deram motivadas por um direcionamento para o mercado como está informado por um dos entrevistados na página 134.

Quadro 3 – Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE

<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO – PROEJA IFCE</b>			
<b>ANO – 2007</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>ANO – 2011</b>	<b>Carga Horária</b>
Nº de Disciplinas -52	2420 Horas	Nº de Disciplinas -36	2360 Horas
Português I	40	Português I	80
Português II	60	Português II	80
Português III	40	-	
Português IV	20	-	
	Total 160 Horas		Total 160 Horas
Matemática I	60	Matemática I	80
Matemática II	60	Matemática II	80
Matemática III	40	Matemática III	80
Matemática IV	40	-	
Matemática V	40	-	
	Total: 240 Horas		Total: 240 Horas
Física I	60	Física I	120
Física II	60	Física II	80
Física III	60	Física III	80
Física IV	60	Física IV	80
Física V	60		
Física VI	40		
	Total: 340		Total: 360
Química I	40	Química	80
Química II	40		
	Total: 80 Horas		Total: 80 Horas

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir da matriz curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.

Quadro 4 – Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE

<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO – PROEJA IFCE</b>			
<b>ANO – 2007</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>ANO - 2011</b>	<b>Carga .Horária</b>
Nº de Disciplinas -52	2420 Horas	Nº de Disciplinas -36	2360 Horas
Biologia I	40	Biologia	80
Biologia II	20		
	Total: 60 Horas		Total 80 Horas
História I	40	História I	40
História II	40	História II	80
	Total 80 Horas		Total 120 Horas
Geografia I	40	Geografia	80
Geografia II	40		
	Total: 80 Horas		Total 80 Horas
Inglês	40	Inglês	80
Inglês	20		
	Total: 60 Horas		Total: 80 Horas
Filosofia	40	Sociologia/Filosofia I	40
Sociologia	40	Sociologia/Filosofia II	40
		Sociologia/Filosofia III	40
			Total 120 Horas
CAD	40	Leitura e Interpretação de Desenho & CAD	80 Horas
Desenho Mecânico	40		
Eletricidade e Magnetismo	60	-	-
Tecnologia de Materiais	40	-	-
Eletrônica Básica	60	Eletrônica Básica	80

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir da matriz curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.

Quadro 5 – Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE

<b>REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO – PROEJA IFCE</b>			
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>ANO - 2007</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>ANO - 2011</b>	<b>Carga .Horária</b>
Nº de Disciplinas -52	2420 Horas	Nº de Disciplinas -36	2360 Horas
ANO - 2007	C.H	ANO 2011	C.H
Plan. Manutenção e Lubrificação	40	-	
Eletricidade Industrial	60		
Resist.de Mat.	60	Resistência de Material	40
Tecnologia de Soldagem	40	Soldagem	80
Refrigeração I	60	Tecnologia da Refrigeração e Climatização	80
Refrigeração II	40		
Isolamento Térmico	40	-	
Gestão Empre.	20	-	
Sistema de Ventilação	60	Princípios de Ventilação	80
Práticas de Dutos	40	-	
Startup e Balac.	60	-	
Bombas e Tubulações	60	-	
Comandos Elétricos Industriais	80	-	
Informática	40	Fundamentos de Informática	80
Metrologia	40	Metrologia	40
Praticas de Manutenção	80	Gestão de manutenção	40

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir da matriz curricular do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE.

Quadro 6 – Análise comparativa das matrizes curriculares do Curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE

<b>REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO – PROEJA IFCE</b>			
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>ANO – 2007</b>	<b>Carga .Horária</b>	<b>ANO - 2011</b>	<b>Carga .Horária</b>
Nº de Disciplinas -52	2420 Horas	Nº de Disciplinas -36	2360 Horas
ANO - 2007	C.H	ANO 2011	C.H
HST	40	HST	40
Termodinâmica	40	Fundamentos de Termodinâmica	40
		Linguagem Técnica e seus Instrumentos	80
		Fundamentos Científicos de Refrigeração	40
		Elementos de Máquina	40

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir da matriz curricular do Curso de Refrigeração Climatização do PROEJA do IFCE.

Nestes termos, de acordo com Viriato e Gotardo (2009), essa nova organização curricular proposta para o PROEJA é uma construção contínua que exige a participação dos envolvidos no processo educacional, para que, juntos, possam elaborar um projeto de curso no qual haja efetivamente a articulação entre “[...] experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.” (BRASIL, 2007b, p. 49).

Dentro desta visão, um dos grandes entraves na implementação do currículo integrado no PROEJA é a falta de profissionais que compreenda o ser humano ligado às suas condições históricas e sociais que permita a superação da preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho.

Para Moura e Henrique (2007, p. 2): “[...] em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, se trata de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.”

Neste caso, é importante que as Universidades e os Institutos Federais passem a oferecer na licenciatura cursos que contemplem a formação de professores para atuar na educação profissional, tanto no segmento Ensino Médio “regular” como no PROEJA.

### 5.3 O tratamento estatístico dos dados obtidos com o questionário

Inicialmente realizou-se a análise métrica da escala envolvendo o cálculo do coeficiente de precisão ( $\alpha$  de CRONBACH), o erro padrão da medida e o coeficiente de sensibilidade. O tamanho da amostra não permitiu a realização da análise fatorial visando verificar a validade de construto.

#### 5.3.1 Análise métrica da escala

A escala apresentou um coeficiente de precisão  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,86, erro padrão de medida 4,1 correspondendo a 5,1% da amplitude da escala de medida do escore total [0; 80]. O coeficiente de sensibilidade  $\delta^2 = 5,92$  indica que a probabilidade da medida empírica obtida com a escala apresentar erro de medida inferior ao erro padrão de medida é igual a 0,993 (99,3%).

Considerando que o tamanho da amostra ( $n=25$ ) e o número de itens da escala ( $i=40$ ) não permitem a realização do teste  $T^2$  de Hotelling<sup>21</sup> para a verificação de ocorrência de efeito halo. A diferença entre as médias dos itens entre os sujeitos apresenta um valor para  $F= 10,43$ , significativa para  $P < 0,01$  é um indicativo de não ocorrência de efeito halo<sup>22</sup>. Outro indicativo é que a observação da matriz de respostas aos itens pelos sujeitos da amostra, não revela ocorrência do efeito.

A análise de discriminação dos itens permite concluir que a escala (APÊNDICE B) discrimina bem. A retirada dos 10 (dez) itens com baixa discriminação ou discriminação negativa não influiria significativamente no valor do coeficiente de precisão. Observando-se os coeficientes de variação, verifica-se que todos os itens apresentam esses coeficientes com valor superior a 0,30 indicando que a distribuição do escore em cada um dos itens é heterogênea, isto é, os respondentes apresentam algum grau de discordância entre si ao respondê-la.

---

<sup>21</sup>Teste  $T^2$  de Hotelling (1947) é usado para comparação de vetores de médias populacionais, evidenciando ou não o efeito de halo.

<sup>22</sup>Efeito Halo é a possibilidade de que a avaliação de um item possa interferir no julgamento sobre outros fatores, contaminando o resultado geral.

### 5.3.2 Análise das notas na escala

Quadro 7 – Estatísticas da distribuição das notas nas escalas

	Nota Total	Opinião sobre o IFCE	Opinião sobre o currículo do PROEJA	Opinião sobre a formação profissional	Opinião sobre a formação pedagógica	Opinião sobre a avaliação da aprendizagem	Opinião sobre a prática docente na EJA	Opinião sobre estratégia pedagógica na prática docente do professor da EJA	Opinião sobre recurso didático na prática docente do professor da EJA
N	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Média	4,770	4,160	3,360	3,800	6,840	5,560	5,240	4,880	4,320
Mediana	4,625	4,000	3,000	3,000	7,000	6,000	5,000	5,000	4,000
Desvio padrão	1,3734	2,2672	2,6439	2,8723	1,5460	1,3565	1,6401	2,1471	2,5449
Assimetria	,599	-,028	,913	,917	,069	-,301	,628	,141	,088
Mínimo	2,5	,0	,0	,0	4,0	3,0	2,0	1,0	,0
Máximo	7,8	8,0	10,0	10,0	10,0	8,0	10,0	9,0	9,0
Percentis	3,000	1,000	,600	,600	5,000	3,000	3,000	2,000	1,000
	3,650	2,000	1,000	2,000	5,000	5,000	4,000	3,000	2,000
	3,850	3,000	1,800	2,000	6,000	5,000	4,000	3,800	2,000
	4,125	3,400	2,000	2,400	6,000	5,000	5,000	4,400	4,000
	4,625	4,000	3,000	3,000	7,000	6,000	5,000	5,000	4,000
	4,950	5,000	3,600	3,000	7,600	6,000	6,000	5,000	5,000
	5,375	6,000	4,000	5,000	8,000	6,000	6,000	6,000	6,000
	6,000	6,000	6,000	6,800	8,000	6,800	6,000	7,000	7,000
	7,150	7,400	7,400	8,800	9,000	7,400	7,000	8,000	8,000

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador

Quadro 8 – Estimativas por pontos das médias populacionais da distribuição da escala de opiniões

Estimadores da média populacional	Huber's M-	Tukey's	Hampel's M-	Andrews'
Nota_total	4,612	4,554	4,638	4,554
-Opinião sobre o IFCE	4,173	4,166	4,153	4,166
-Opinião sobre o currículo do PROEJA	2,987	2,952	3,120	2,952
Opinião sobre a formação profissional	3,025	2,456	2,840	2,453
- Opinião sobre a formação pedagógica	6,882	6,832	6,812	6,832
- Opinião sobre a avaliação da aprendizagem	5,649	5,648	5,616	5,647
- Opinião sobre a prática docente na EJA	5,184	5,141	5,177	5,140
- Opinião sobre estratégia pedagógica na prática docente do professor da EJA	4,828	4,847	4,870	4,847
- Opinião sobre recurso didático na prática docente do professor da EJA	4,286	4,276	4,276	4,276

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

A escala apresentou na amostra média 4,8 desvio o padrão 1,37, mediana 4,6 indicando que pelo menos 50% das Notas são menores ou iguais a 4,6. O coeficiente de assimetria 0,60 mostra que há uma concentração das Notas com valores inferiores à média.

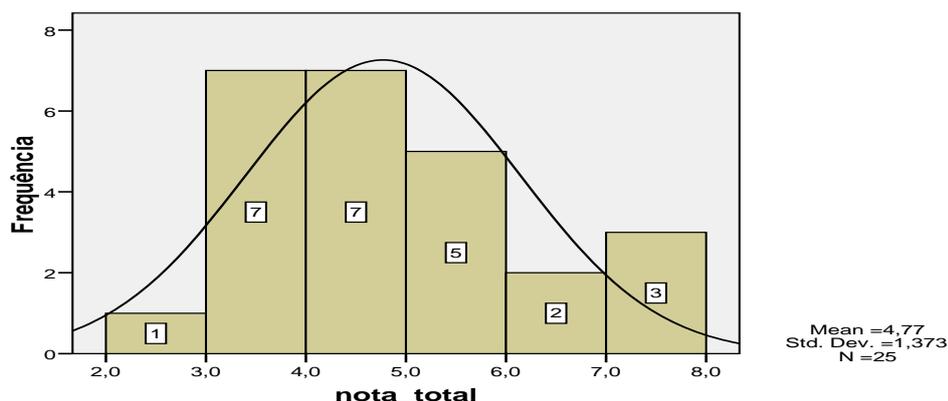
Quadro 9 – Distribuição da nota total da escala de avaliação

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual válido</b>	<b>Percentual acumulado</b>
2,5	1	4,0	4,0	4,0
3,0	2	8,0	8,0	12,0
3,6	2	8,0	8,0	20,0
3,8	2	8,0	8,0	28,0
3,9	1	4,0	4,0	32,0
4,1	3	12,0	12,0	44,0
4,4	1	4,0	4,0	48,0
4,6	1	4,0	4,0	52,0
4,8	1	4,0	4,0	56,0
4,9	1	4,0	4,0	60,0
5,0	1	4,0	4,0	64,0
5,1	1	4,0	4,0	68,0
5,4	2	8,0	8,0	76,0
5,5	1	4,0	4,0	80,0
6,1	1	4,0	4,0	84,0
6,5	1	4,0	4,0	88,0
7,0	1	4,0	4,0	92,0
7,4	1	4,0	4,0	96,0
7,8	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

A análise da distribuição das frequências das Notas nos permite afirmar que 60% das Notas são inferiores ou iguais a 4,9; 20% variam no intervalo igual ou maior que 5,0 e menor que 6,0 e 20% variam 6,1 inclusive a 7,8 inclusive. O gráfico a seguir permite visualizar a distribuição das Notas na amostra.

Gráfico 17 – Distribuição da nota total da escala de avaliação



Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

Estas estatísticas indicam que para a maioria dos sujeitos da amostra o curso de Refrigeração e Climatização ministrado para os alunos do PEOEJA do ICE campus de Fortaleza deve ser reformulado.

Dentre os itens com escores com correlação significativa com a Nota na escala (APÊNDICE C) estão: 1. O IFCE de Fortaleza oferece uma formação pedagógica continuada que me permite ser professor da EJA; 2. No curso de minha formação profissional era abordada a integração do Ensino Médio com educação profissional; 3 Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA as atividades de ensino são adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino; 4. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de estudo de caso; 5. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de filmes seguida de discussão, apresentam coeficiente de correlação múltipla com a Nota na escala  $R = 0,948$  e coeficiente de determinação  $0,898$ , com variação desses itens explicando  $89,8\%$  da variação da Nota da escala.

Quadro 10 – Correlação entre a nota total na escala e nos fatores medidos pela escala de opinião

		Nota_total
- Opinião sobre o IFCE	N	25
	Correlação de Pearson	,675(**)
	Significância	,000
- Opinião sobre o currículo do PROEJA	N	25
	Correlação de Pearson	,823(**)
	Significância	,000
- Opinião sobre a formação profissional	N	25
	Correlação de Pearson	,495(*)
	Significância	,012
- Opinião sobre a formação pedagógica	N	25
	Correlação de Pearson	,154
	Significância	,463
- Opinião sobre a avaliação da aprendizagem	N	25
	Correlação de Pearson	,693(**)
	Significância	,000
- Opinião sobre a prática docente na EJA	N	25
	Correlação de Pearson	,795(**)
	Significância	,000
- Opinião sobre estratégia pedagógica na prática docente do professor da EJA	N	25
	Correlação de Pearson	,635(**)
	Significância	,001
- Opinião sobre recurso didático na prática docente do professor da EJA	N	25
	Correlação de Pearson	,792(**)
	Significância	,000
	N	25

\*\* Correlação significante para o nível de 0.01 (1%).

\* Correlação significante para o nível de 0.05 (5%).

Fonte: Dados gerados pelo SPSS a partir de questionário elaborado e aplicado pelo pesquisador.

A correlação entre a nota total na escala e as nos fatores medidos pela escala de opinião, fornece a relação sobre cada parte da escala e a escala tomada como um todo, indicando o peso desses fatores sobre a formação do escore total.

## 5.4 Análise do cruzamento dos dados por categoria

Quadro 11 – Gestão

<b>Categoria</b>	<b>Percepção dos sujeitos quanto à Gestão</b>	
GESTÃO	Pontos relevantes das entrevistas - (Professores – Gestores – Técnicos)	Pontos relevantes dos questionários – (professores)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O PROEJA foi implantado por força do decreto 5478/2005.</li> <li>2. O PROEJA foi uma imposição, não houve planejamento.</li> <li>3. O PROEJA foi iniciado sem um projeto formal e sem as condições de infraestrutura.</li> <li>4. O curso de Refrigeração e Climatização foi uma adaptação de um curso que seria ofertado de forma modularizada.</li> <li>5. A falta de professores com formação adequada dificulta a efetivação do PROEJA</li> <li>6. Relações de poder como obstáculo à integração curricular.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O campus de Fortaleza não oferece condições estruturais necessárias para o funcionamento do PROEJA.</li> <li>2. Os professores não tiveram participação nas discussões e decisões sobre a implantação do PROEJA.</li> <li>3. O campus de Fortaleza não oferece formação continuada para os professores que são designados para o PROEJA.</li> <li>4. O campus de Fortaleza não oferece formação necessária para a implantação do Ensino Médio Integrado.</li> </ol>

Fonte: Elaboração do pesquisador.

A partir da análise dos dados sobre gestão, foi possível afirmar que o IFCE/Fortaleza, ao implantar o PROEJA e como parte integrante dele o curso de Refrigeração e Climatização, o fez de forma inadequada, não oferecendo as condições pedagógicas e estruturais necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse de forma eficiente e eficaz. Saliente-se, também, que a questão da formação de professores e as relações de poder estabelecidas no processo foram obstáculos para o sucesso do PROEJA na instituição.

Quadro 12 – Integração

<b>Categoria</b>	<b>Percepção dos sujeitos quanto à Integração</b>	
INTEGRAÇÃO	Pontos relevantes das entrevistas -(Professores – Gestores – Técnicos)	Pontos relevantes dos questionários – (professores)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não há planejamento integrado das disciplinas de formação geral e as da área técnica.</li> <li>2. A proposta curricular do PROEJA não é desenvolvida de forma integrada no IFCE.</li> <li>3. A reforma da matriz curricular do PROEJA foi direcionada para o mercado de trabalho.</li> <li>4. A implementação do currículo integrado exige uma formação específica dos professores.</li> <li>5. O Ensino Médio Integrado não é efetivado no IFCE campus de Fortaleza.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A maioria professores não participou da construção da proposta curricular do PROEJA.</li> <li>2. A maioria dos professores não conhece a proposta curricular do PROEJA.</li> <li>3. A maioria dos professores não desenvolve a proposta curricular de forma integrada.</li> <li>4. A Proposta curricular do PROEJA permite que ocorra a integração dos conteúdos, mas ela não se concretiza na prática.</li> </ol>

Fonte: Elaboração do pesquisador.

O cruzamento dos dados indica que a integração proposta para o currículo do curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA não se efetiva na prática devido à falta de uma formação específica dos professores; a falta de um planejamento integrado das disciplinas de formação geral e específica, a ausência dos professores na construção de um planejamento adequado sobre o currículo e a organização pedagógico-institucional do IFCE/Fortaleza.

Quadro 13 – Formação Docente

Categoria	Percepção dos sujeitos quanto à Formação Docente	
FORMAÇÃO DOCENTE	Pontos relevantes das entrevistas - (Professores – Gestores – Técnicos)	Pontos relevantes dos questionários – (professores)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As Universidades e os Institutos Federais não formam professores para atuarem na educação profissional e no PROEJA.</li> <li>2. Os professores não foram preparados para ensinar no PROEJA.</li> <li>3. Há resistência dos professores das áreas técnicas a uma formação pedagógica.</li> <li>4. A falta da formação pedagógica dos professores dificulta o processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>5. A formação do professor, disciplinar e conteudista dificulta a implantação do currículo integrado.</li> <li>6. Os professores utilizam para o PROEJA o mesmo modelo que desenvolve nas turmas “regulares”.</li> <li>7. Falta uma política de formação continuada para os profissionais do IFCE.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não houve uma formação que desse suporte aos professores para atuar no PROEJA.</li> <li>2. Não são preparados para trabalhar com o ensino médio integrado</li> <li>3. Não estão preparados para lidar com as diversidades de saberes dos alunos.</li> <li>4. Os professores apontam a necessidade de cursos para atuar na educação profissional e no PROEJA.</li> <li>5. Utilizam o recurso da aula expositiva.</li> </ol>

Fonte: Elaboração do pesquisador.

O cruzamento dos dados contata a falta de uma formação específica dos docentes que atuam na educação profissional integrada ao ensino médio, além da falta de uma preparação que os permitam lidar com as diversidades de saberes dos alunos do PROEJA. A falta de uma prática pedagógica adequada a este nível de ensino dificulta o processo de ensino-aprendizagem. A análise dos dados aponta, também, para a necessidade do IFCE/Fortaleza ofertar uma política de formação continuada para os profissionais da instituição que atuam na educação profissional e no PROEJA.

Quadro 14 – Discriminação

<b>Categoria</b>	<b>Percepção dos sujeitos quanto à Discriminação</b>	
<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	Pontos relevantes das entrevistas - (Professores – Gestores – Técnicos)	Pontos relevantes dos questionários – (professores)
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os professores têm uma visão preconcebida do aluno da EJA e subestimam os saberes que eles são possuidores.</li> <li>2. Os professores superestimam suas competências no campo do conhecimento científico.</li> <li>3. O sentimento de rejeição o foi sentida pelos alunos em relação a sua condição social e cognitiva.</li> <li>4. Os alunos do PROEJA são discriminados pelos Profissionais do IFCE.</li> <li>5. No IFCE há uma incoerência entre o discurso e a prática com relação ao PROEJA.</li> <li>6. Há uma resistência por parte dos professores em aceitar trabalhar com alunos da EJA,</li> <li>7. Os professores oferecem resistência em rever suas práticas pedagógicas para ensinarem no PROEJA.</li> </ol>	Não surgiram ideias no questionário sobre esta categoria, por que não foram formuladas perguntas.

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Esta categoria não foi abordada no questionário, ela emergiu da análise das entrevistas, que aponta um sentimento de rejeição por parte dos professores em relação ao PROEJA, indicando, também, uma resistência por parte deles em atuar neste nível de ensino e condição sócio cognitiva dos alunos.

Quadro 15 – Avaliação

<b>Categoria</b>	<b>Percepção dos sujeitos quanto à Avaliação</b>	
<b>AVLIAÇÃO</b>	Pontos relevantes das entrevistas - (Professores – Gestores – Técnicos)	Pontos relevantes dos questionários – (professores)
	Esta categoria não foi diagnosticada nas entrevistas realizadas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A avaliação realizada pela maioria dos professores é do tipo formativa.</li> <li>2. Para avaliar os conhecimentos dos alunos os professores utilizam diferentes instrumentos avaliativos.</li> <li>3. A maioria dos professores não tem certeza que o processo de avaliação utilizadas atenda as especificidades do currículo integrado.</li> <li>4. A maioria dos professores afirma que necessitam de orientação para construir suas avaliações.</li> </ol>

Fonte: Elaboração do pesquisador.

A categoria avaliação foi abordada no questionário e não foi destacada no discurso dos sujeitos. Percebe-se a partir dos dados analisados que os professores têm grande dificuldade de elaborar suas avaliações levando em consideração as especificidades do currículo integrado da educação geral e profissional nas turmas do PROEJA.

Na análise dos quadros apresentados e que permitiram os cruzamentos dos dados, destacamos como pontos relevantes:

- O IFCE campus de Fortaleza não oferece as condições estruturais, técnicas e pedagógicas necessárias ao funcionamento do PROEJA, haja vista a falta de professores com formação adequada para a efetivação deste programa na instituição;
- Foi constatado que o IFCE/Fortaleza não realiza um planejamento integrado das disciplinas de formação geral com as da área técnica, por conseguinte, a maioria dos professores não conhece a proposta curricular do PROEJA;
- No tocante à formação docente, foi evidenciado que a falta de uma política de formação permanente dentro do IFCE/Fortaleza é um dos fatores limitantes para que os professores atuem de forma adequada no segmento da Educação de Jovens e Adultos;
- A formação continuada dos professores vai permitir que eles desenvolvam a proposta oficial do currículo integrado do PROEJA, vai contribuir para a desconstrução de sua formação disciplinar e conteudista dando-lhes condições de lidar com a diversidade de saberes dos alunos;
- É imperioso que os docentes do IFCE/Fortaleza tenham uma formação específica que os permita atuar na educação profissional integrada ao ensino médio e também na educação de jovens e adultos;
- Na análise das transcrições das entrevistas a discriminação surgiu de forma emblemática como um tema que não fora previsto pelo pesquisador;
- A discriminação inclui o preconceito e a resistência nem sempre explicitada pela comunidade do IFCE/Fortaleza com relação à implementação do PROEJA e o público ao qual se destina;
- Com relação à avaliação, os dados revelam que a maioria dos professores não sabe se o processo avaliativo por eles utilizado atende à especificidade do currículo integrado do PROEJA. Eles afirmam, ainda, que necessitam de orientação para construir suas avaliações.

Os pontos destacados pelo processo de análise das categorias indicam a necessidade da comunidade do IFCE campus de Fortaleza refletir sobre o funcionamento do PROEJA. A proposta deste programa deve ser internalizada por professores, gestores, funcionário e os alunos como valor permanente da missão da instituição.

## 6 REFLEXÕES

A investigação que realizamos teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: **O currículo do curso de Refrigeração e Climatização, para ser efetivado de forma satisfatória em termos de aprendizagem dos alunos, demanda uma formação específica dos docentes para um Ensino Médio Integrado na modalidade de jovens e adultos e as condições institucionais e estruturais para que se realize a mediação entre o currículo prescrito e o currículo em ação?**

E as seguintes questões específicas:

1. Para trabalhar no PROEJA o professor necessita de uma formação específica?
2. Qual a visão que se tem no PROEJA no Ensino Médio Integrado?
3. O IFCE/Fortaleza tem as condições estruturais necessárias a aplicação de um currículo integrado?
4. Qual a visão dos assessores pedagógicos sobre o PROEJA?

A partir dos resultados obtidos, constata-se que a implantação do currículo prescrito, presente no projeto pedagógico dos cursos do PROEJA no IFCE/Fortaleza, ocorreu sem as devidas condições estruturais, técnicas e pedagógicas além de não contar com a participação efetiva dos professores na construção deste currículo, gerando assim problema na sua operacionalização.

Diante dos questionamentos e dos referenciais que nortearam esta investigação, foi constatado que o PROEJA foi implantado na instituição mais para atender imposições legais do MEC do que pela incorporação de um projeto construído pela instituição, além de, não ter sido ofertadas as condições de infraestrutura no campo material e pedagógico.

Os resultados obtidos na pesquisa apontam que a proposta do currículo integrado não é fácil de ser implementada, pois necessita de uma modificação de todo contexto da escola. É um projeto para ser construído a longo prazo e não apenas para cumprir a legalidade. Nesse sentido, é necessário esforço para romper as individualidades das disciplinas e construir o diálogo entre os protagonistas da sala de aula: professores e aluno.

No campo legal, o currículo prescritivo do PROEJA está de acordo com as bases legais que o respaldam. A estrutura curricular dividida em eixos está alinhada às proposições do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007b). As bases científicas que orientam os componentes curriculares do ensino médio também estão sintonizadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2008).

No entanto, estes aspectos permanecem restritos ao plano prescrito, pois muito embora o projeto pedagógico curricular do IFCE/Fortaleza aponte para a construção e a materialização do currículo integrado, não se vê de maneira clara nesse documento como as disciplinas de formação geral dialogam com as da formação técnica, no desenvolvimento do currículo.

Foi observado que a integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade EJA de fato não acontece, na prática o que se faz é uma matrícula única, pela qual o aluno faz o ensino médio e a formação profissional de forma simultânea.

Os professores do PROEJA, embora tenham acesso a uma proposta curricular inovadora, que permite a formação integral de jovens e adultos, não conseguem colocá-la em prática em função de sua formação acadêmica que não os prepara para conviver com o desafio do currículo integrado, o qual procura romper com o binômio educação geral e formação profissional.

O grande desafio para o professor é ter a sensibilidade de reconhecer o potencial dos saberes trazidos pelos alunos da EJA e relacioná-los com o mundo do trabalho, com vistas a promover uma educação emancipatória como é proposta por Paulo Freire.

Com esta reflexão o pesquisador conclui que os educadores do Curso de Refrigeração e Climatização do IFCE/Fortaleza não estão preparados para atuar como mediadores e articuladores da construção coletiva do currículo integrado.

O caráter elitista que a rede federal assumiu ao longo da sua história gerou um preconceito em torno do PROEJA, que tem como finalidade atender aos segmentos que tiveram sua trajetória escolar interrompida e ficaram à margem de uma escola pública de qualidade.

É preciso ter clareza que dentro do currículo escolar, a apreciação da diversidade cultural é fundamental e deve dar espaço para que as diferentes expressões culturais, sociais e comportamentais se manifestem, de forma que não haja preconceito ou desvalorização do aluno.

As informações colhidas durante a pesquisa permitem concluir que a comunidade do IFCE/Fortaleza manifesta atitudes de preconceito e resistência aos alunos do PROEJA. Existe uma clara rejeição por parte dos professores em aceitar alunos com trajetória escolar irregular, em função disto, os professores criam barreiras para rever suas práticas pedagógicas. Os professores subestimam os saberes dos alunos ao mesmo tempo em que superestimam suas competências no campo do conhecimento científico.

Os professores que atuam no PROEJA devem se despir dos seus preconceitos para respeitar as diversidade dos alunos, acolher o público da EJA com suas identidades plurais, diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais, linguísticos, habilidades e outros marcadores de identidade, sobre tudo compreender que estes alunos do PROEJA trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono da escola.

A formação continuada dos docentes é um elemento fundamental para que haja êxito na oferta do PROEJA. É preciso que o professor admita que deve romper com os paradigmas das práticas conservadoras, e assuma uma nova mediação pedagógica fundamentada na concepção do trabalho como princípio educativo, e na relação teoria/prática, desenvolvendo conteúdos pertinentes à vida dos alunos com diferentes identidades, histórias e trajetórias.

É preciso deixar claro que o professor e a instituição não podem ser considerados os únicos responsáveis pela situação peculiar em que o curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA se encontra. Faz-se necessário destacar que a própria política educacional brasileira traz nas suas concepções filosóficas excelentes propostas, mas que são negligenciadas na sua operacionalização.

Entretanto, é necessário que todos que atuam direta ou indiretamente com esta modalidade de ensino tenham responsabilidade pedagógica e social com os alunos da PROEJA que estão matriculados no campus Fortaleza, assim sendo é possível sonhar com um outro percurso para romper com a atual situação da educação de jovens e adultos no IFCE/Fortaleza.

Por todos os dados apresentados, é pertinente assegurar que a nossa hipótese de trabalho foi confirmada: O currículo integrado do curso de Refrigeração e Climatização do IFCE campus de Fortaleza, para ser efetivado de forma satisfatória em termos de aprendizagem dos alunos, demanda uma formação específica dos docentes para um Ensino Médio Integrado na modalidade de jovens e adultos e a criação e condições institucionais e estruturais necessárias para que se realize a mediação dos professores entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

Consideramos que este trabalho pode apontar caminhos para estudos do currículo do Ensino Médio Integrado para a educação de jovens e adultos que leve em consideração as condições institucionais e de infraestrutura, destacando como elemento importante a formação docente que permita aos professores trabalhar o currículo de forma integrada, admitindo que a interdisciplinaridade se efetive na formação do aluno.

Outra contribuição deste trabalho é o alerta para a necessidade de os cursos de licenciatura se reestruturarem e passarem a oferecer uma formação específica aos professores que vão atuar na educação profissional e na educação de jovens e adultos.

Este trabalho teve grande importância na minha caminhada como pesquisador, pois me revelou a necessidade de estar preparado para as surpresas que o campo apresenta no decorrer da investigação e da importância do processo metodológico que foi por mim assumido ao longo do trabalho, considerando não somente as questões técnicas em si, mas também a compreensão da realidade social do objeto de estudo.

No amadurecimento intelectual, compreendi que a observância do rigor científico na análise dos dados, o compromisso ético com os resultados obtidos e publicados são fundamentos que norteiam a práxis do pesquisador

Finalmente, é preciso ter responsabilidade de apresentar o resultado final da investigação à comunidade para que ela possa ter conhecimento do que foi investigado e quais as contribuições advindas deste processo investigativo.

Ao ter investigado os aspectos relacionados à avaliação do currículo Integrado do Curso de Refrigeração Climatização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Fortaleza, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estou dando um caráter político-social ao trabalho de pesquisa. Além disso, considero que esta pesquisa poderá abrir caminhos para que outros estudos possam ser desenvolvidos em outras áreas do currículo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. **A educação de jovens e adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje**: quais as perspectivas? 2009. Disponível em: <[http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/A\\_Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos\\_e\\_Educacao\\_Profissional\\_Helvecio.pdf](http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/A_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_e_Educacao_Profissional_Helvecio.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2012.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUAD, D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais**. 2005. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15:os-parametros-curriculares-nacionais-e-os-temas-transversais&catid=4:educacao&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15:os-parametros-curriculares-nacionais-e-os-temas-transversais&catid=4:educacao&Itemid=15)>. Acesso em: 26 ago. 2012.
- AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. *In*: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. P. 49-58. (Seminários e Debates).
- BENFATTI, X. D. **O currículo integrado do ensino médio integrado! Da intenção a realização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BOUDON, Raymond. **Os métodos em sociologia**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 192 p.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *In*: BRASIL. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica. Brasília: MEC, 2005a. p. 5-7.
- BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005b.
- BRASIL. **Decreto 5.840/06**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. 2006a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. **Enade**: apresentação. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. **Exame Nacional de Cursos – Enade**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=181&Itemid=313](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313)>. Acesso em: 20 maio 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5692/1971**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo dos cursos técnicos**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.catalogonacionaldecursostecnicos>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**: documento base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b.

BRASIL. **Propostas em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BROVELLI, M. Evaluación curricular fundamentos en humanidades. **Primavera**, San Luis, año 2, n. 4, p. 101-122, 2001.

BUARQUE, Cristovam Ricardo Cavalcanti. **Formação e invenção do professor no século**. 2008. Disponível em: <<http://www.oeducador.net/index.php/artigos/86-formacao-e-invencao-do-professor-no-seculo-21>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, O. F. de. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil no final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. **Projeto pedagógico para o curso integrado de nível médio na modalidade de jovens e adultos.** Fortaleza, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – Ensino Médio e EJA. *In:* TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Liber Livro: Ed. UFF, 2011. p. 7.

CORRÊA, M. A. **A educação na Grécia Antiga.** 2009. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAXdAAK/educacao-na-grecia-antiga>>. Acesso em: 1 mar. 2009.

CUNHA, C. M. da. Introdução - discutindo conceitos básicos. *In:* BRASIL. SEED-MEC. **Salto para o futuro: educação de jovens e adultos.** Brasília, DF, 1999. p. 9.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEMO P. Professor e seu direito de estudar. *In:* SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEPREBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos e uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2008. (Série Cultura, Memória e Currículo).

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos desvirtuamento e caminhos para a superação.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTES, Carlos. **Sobre o currículo.** 2010. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/curriculo.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

FRANCO M. L. P. B. A apresentação de alguns aspectos sobre a avaliação de currículo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Seminário Sobre Avaliação MEC Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21.

GARCIA, N. M. D; LIMA FILHO, D. L. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. *In*: ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

GOMES, L. C. G. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2006. p. 25-62.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

GRABOWSKI G. Ensino médio integrado à educação profissional. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília, DF, 2006. p. 5-15. (Boletim, 16).

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Ed Unicamp, 2011.

IBARROLA, M. de. A recente experiência mexicana de formação básica e continuada de professores. *In*: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998. (Seminários e Debates).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Refrigeração e Climatização – EJA**. Fortaleza, 2010.

JARDIM, I. R.; WERLE, F. O. C. C.; COSTA, M. **Ensino de 1º e 2º graus estrutura e funcionamento**. Porto Alegre: Sagra 1987.

KRASILCHIK, M. Evolução da Avaliação Curricular Paradigmas e práticas. **Ensenanza de Las Ciencias**, n. 3, p. 268-273, 1990.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. **O ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEWY, A. (Org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: EPU/Universidade de São Paulo, 1979.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério, 2º grau. Série formação de professores).

LIMA FILHO, D. L. Universidade Tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa a *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 141.

LODI, L. H. Apresentação: ensino médio e educação profissional. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília, DF, 2006. p. 3-4. (Boletim, 16).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO Fernanda Soares de. **A identidade do profissional docente nas entrelinhas do currículo**. 2010. Disponível em: <<http://ati2.urcamp.tche.br/congrega2010/revista/artigos/1101.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 9-22, 2008.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. (Col.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80.

MACHADO, L. R. de S. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro, 2006. v. 16, p. 36-53.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sept. 1993.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: editora Cortez, 2002.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 30, 2008.

MOURA, D. H. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos 2008: apontamentos do curso de pós-graduação em EP integrada à Educação Básica na Modalidade da EJA**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília, DF, 2006a. p. 61-74. (Boletim, 16).

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília, DF, 2006b. p. 61-74. (Boletim, 16).

MOURA, D. H. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2006c. p. 76-93. (Boletim, 16).

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades *In*: SILVA, A. C. R.; BARACHO Maria das Graças (Org.). **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: 2007. p.

MOURA, D. H. de; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

NAVEGANDO na história da educação brasileira. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm)>. Acesso em 2 ago. 2012.

NÓVOA, A. (Coord.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Publicações Dom Quixote).

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Local, n. 14, p. 35-60, jul. 2000.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papyrus, 2003. (Série Práticas Pedagógicas).

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem de jovens e adultos para um futuro viável: Marco de Ação de Belém. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA ADULTOS, 6., 2010, Brasília, DF. **Marco de ação de Belém**. Brasília: Unesco, 2010. p. 5-14.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Qualificação e capacitação de professores**. 2000. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training/>>. Acesso em 15 nov. 2011.

PACHECO, J. A. **Currículo teoria e práxis**. Porto: Porto Ed., 1996.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PARANÁ, Secretária de Educação. **Reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná**. Disponível em: <<http://posfetremis.files.wordpress.com/2012/03/diretrizes-curric-est-da-eja.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POMBO, Olga. **Paideia**. 2010. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras/links/paideia.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42.

RAMOS, M. O ensino médio: lentidão e atalhos no tratamento do problema. **ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, 2011. Disponível em:

<<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=71&id=879&print=true>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, W. M. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará Campus de Fortaleza**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SACRISTÁN G. J.; GÓMEZ P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. *In*: SOUSA C. P. **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 27.

STAKE, R. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHIKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Piados Ibérica, 1987.

TAYLORISMO. 2012. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/taylorismo.htm>>. Acesso em 26 abr. 2012.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIRIATO, E. O.; GOTARDO R. C. da C. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Reflexões Sobre o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p.214-230, jan./jul. 2009.

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

ZOTTI, S. e A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira**



<b>FORMULÁRIO</b>

Prezado Professor (a),

Este formulário faz parte de uma pesquisa de Doutorado na área de Educação que tem como objetivo coletar dados sobre o currículo da EJA IFCE e a função mediadora do professor na sua realização. Seria muito importante sua colaboração para os bons resultados desta pesquisa. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigado.

Instituição

--

#### **Parte – Perfil do respondente**

Orientação para o preenchimento: Nessa parte há dois tipos de perguntas: as que exigem respostas abertas e outras que demandam marcar um “x” no item que correspondente a sua resposta.

**Área de atuação no IFCE**

--

**Cargo no IFCE**

Professor	
Chefe de Departamento	
Coordenador de curso	
Outra*	

\*

**Formação Acadêmica**

		Curso
Graduado - Licenciatura		
Graduado – Bacharelado		
Pós-graduado – Especialização		
Pós-graduado – Mestrado		
Pós-graduado – Doutorado		
Outra *		

\*Especificar \_\_\_\_\_

**Sexo**

Masculino	
Feminino	

**Tempo de magistério**

	Anos
--	------

**Tempo de magistério no IFCE**

	Anos
--	------

**Tempo de magistério na EJA**

	Anos
--	------

**Disciplina que Leciona**

--

**2ª Parte**

Para responder esta segunda parte circule o número referente à escala abaixo, de acordo com o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Concordo totalmente com a afirmação</b>	<b>Concordo em parte com a afirmação</b>	<b>Discordo totalmente da afirmação</b>

## I – Sobre o IFCE

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo em parte com a afirmação	Discordo totalmente Da afirmação
1. O IFCE campus de Fortaleza tomou uma medida acertada ao ofertar o PROEJA	1	2	3
2. O IFCE de Fortaleza oferece uma formação pedagógica continuada que me permite ser professor da EJA.	1	2	3
3. O IFCE de Fortaleza promove e estimula minha participação em encontros e seminários sobre o PROEJA.	1	2	3
4. O IFCE deve ter uma política de formação que incentive o professor a lecionar na EJA.	1	2	3
5. O IFCE de Fortaleza oferece condições estruturais para o bom funcionamento dos cursos do PROEJA.	1	2	3

## II - Sobre o Currículo e o PROEJA

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação.	Concordo em parte com a afirmação.	Discordo totalmente da afirmação.
1. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi construída com minha efetiva participação.	1	2	3
2. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi discutida com os professores do curso	1	2	3
3. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza é conhecida por mim.	1	2	3
4. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza está sendo por mim desenvolvida de forma integrada.	1	2	3
5. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza permite a integração dos conteúdos do Ensino Médio Integrada com a formação profissional.	1	2	3

## III - Sobre Formação Profissional

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação.	Concordo em parte com a afirmação	Discordo totalmente da afirmação
1. No curso de minha formação profissional havia oferta de disciplinas específicas necessárias à minha prática docente	1	2	3
2 O curso de minha formação profissional oferecia suporte pedagógico para a função docente na EJA.	1	2	3
3. No curso de minha formação profissional havia preocupação com a formação cidadã aliada ao trabalho docente.	1	2	3
4. No curso de minha formação profissional era abordada a integração do Ensino Médio com educação profissional.	1	2	3
5. No curso de minha formação profissional os Parâmetros Curriculares Nacionais eram discutidos e analisados.	1	2	3

## IV - Sobre Formação Pedagógica

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação.	Concordo em parte com a afirmação.	Discordo totalmente da afirmação.
1. Para ser professor da EJA é relevante que eu tenha uma formação específica nessa modalidade de ensino.	1	2	3
2. Para ser professor da EJA há necessidade de minha participação em cursos de formação voltados para esta modalidade de ensino	1	2	3
3. Para ser professor da EJA é importante que eu tenha domínio de metodologias voltadas pra este campo de estudos.	1	2	3
4. Para ser professor da EJA necessito apenas dominar o conteúdo de minha disciplina.	1	2	3
5. Para ser professor da EJA é preciso que eu esteja preparado para lidar com a diversidade dos saberes dos alunos.	1	2	3

## V - Sobre Avaliação do ensino e da Aprendizagem

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação.	Concordo em parte com a afirmação.	Discordo totalmente da afirmação.
1. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre ao longo do desenvolvimento da disciplina.	1	2	3
2. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre somente ao final da disciplina com a aplicação de uma prova.	1	2	3
3. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim utiliza envolve diversos instrumentos para avaliar os conhecimentos de meus alunos.	1	2	3
4. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim atende as especificidades do currículo integrado	1	2	3
5. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim necessita de orientação pedagógica para atender melhor as especificidades da modalidade EJA.	1	2	3

## VI - Sobre a prática docente do professor da EJA

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo em parte com a afirmação	Discordo totalmente da afirmação
1. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA planejo as aulas considerando a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante.	1	2	3
2. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA as atividades de ensino são adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino	1	2	3
3. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA não considero as particularidades dos alunos da EJA e desenvolvo as ações didático-metodológicas da mesma maneira que faço no Ensino Médio Regular	1	2	3
4. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA há uma predominância de aulas expositivas em detrimento das aulas práticas.	1	2	3
5. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA, me sinto satisfeito com o trabalho que desenvolvo.	1	2	3

## VII - Estratégias Pedagógicas na prática docente do professor da EJA

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo em parte com a afirmação	Discordo totalmente da afirmação
1. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo a estratégia de aula expositiva.	1	2	3
2. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo a estratégia de aula expositiva dialogada.	1	2	3
3. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo a estratégia de estudo de caso.	1	2	3
4. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo a estratégia de seminários.	1	2	3
5. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo a estratégia de discussão de textos.	1	2	3

## VIII - Recurso didático na prática docente do professor da EJA

	<b>Indique sua opinião circulando somente um dos números</b>		
	Concordo totalmente com a afirmação	Concordo em parte com a afirmação	Discordo totalmente da afirmação
1. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo como recurso didático técnicas de multimídia.	1	2	3
2. . Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo como recurso didático TD's ou notas de aulas por mim elaboradas para reforçar a aprendizagem da disciplina.	1	2	3
3. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo como recurso didático palestra com especialistas da área.	1	2	3
4. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de filmes.	1	2	3
5. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de vídeos relacionados à disciplina.	1	2	3

## APÊNDICE B – ESTATÍSTICA DAS DISTRIBUIÇÕES DOS ESCORES DOS ITENS

Estatística das distribuições dos escores dos itens.

<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Coefficiente de discriminação</b>	<b>Coefficiente de variação</b>
O IFCE campus de Fortaleza Acertou em ofertar o PROEJA	1,32	0,557	0,279	0,42
O IFCE de Fortaleza oferece uma formação pedagógica continuada que me permite ser professor da EJA.	0,48	0,653	0,571	1,36
O IFCE de Fortaleza promove e estimula minha participação em encontros e seminários sobre o PROEJA	0,48	0,653	0,558	1,36
O IFCE deve ter uma política de formação que incentive o professor a lecionar na EJA.	1,16	0,898	0,380	0,77
O IFCE de Fortaleza oferece condições estruturais para o bom funcionamento dos cursos do PROEJA.	0,72	0,542	0,242	0,75
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi construída com minha efetiva participação	0,48	0,714	0,460	1,49
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi discutida com os professores do curso	0,44	0,651	0,637	1,48
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza é conhecida por mim.	0,76	0,831	0,621	1,09
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza está sendo por mim desenvolvida de forma integrada.	0,60	0,764	0,660	1,27
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza permite a integração dos conteúdos do Ensino Médio Integrada com a formação profissional	1,08	0,640	0,400	0,59

No curso de minha formação profissional havia oferta de disciplinas específicas necessárias a minha prática docente	1,24	0,779	0,291	0,63
O curso de minha formação profissional oferecia suporte pedagógico para a função docente na EJA.	0,44	0,712	0,135	1,62
No curso de minha formação profissional havia preocupação com a formação cidadã aliada ao trabalho docente.	0,96	0,841	0,274	0,88
No curso de minha formação profissional era abordada a integração do Ensino Médio com educação profissional	0,52	0,770	0,420	1,48
No curso de minha formação profissional os Parâmetros Curriculares Nacionais eram discutidos e analisados.	0,64	0,757	0,401	1,18
Para ser professor da EJA é relevante que eu tenha uma formação específica.	1,44	0,712	-0,226	0,49
Para ser professor da EJA é há necessidade de minha participação em cursos voltados para esta modalidade de ensino	1,52	0,653	-0,037	0,43
Para ser professor da EJA é importante que eu tenha domínio de metodologias voltadas pra este campo de estudos	1,68	0,557	0,381	0,33
Para ser professor da EJA necessito apenas dominar o conteúdo de minha disciplina	0,52	0,714	-0,325	1,37
Para ser professor da EJA é preciso que eu esteja preparado para lidar com a diversidade dos saberes dos alunos.	1,68	0,627	0,421	0,37
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre ao longo do desenvolvimento da disciplina.	1,56	0,651	0,534	0,42
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre	0,20	0,500	0,070	2,50

somente ao final da disciplina com a aplicação de uma prova.				
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim utiliza envolve diversos instrumentos para avaliar os conhecimentos de meus alunos.	1,36	0,569	0,429	0,42
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim atende as especificidades do currículo integrado	1,12	0,526	0,359	0,47
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim necessita de orientação para atender melhor as especificidades da modalidade EJA.	1,32	0,802	-0,036	0,61
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA planejo as aulas considerando a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante.	1,16	0,800	0,611	0,69
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA as atividades de ensino são adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino	1,48	0,653	0,646	0,44
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA não considero as particularidades dos alunos da EJA e desenvolvo as da mesma maneira que faço no Ensino Médio Regular	0,44	0,651	0,077	1,48
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA há uma predominância de aulas expositivas em detrimento das aulas práticas.	1,04	0,841	-0,130	0,81
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA, me sinto satisfeito com o trabalho que	1,12	0,666	0,391	0,59

desenvolvo.				
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de aula expositiva.	1,36	0,700	0,247	0,51
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de aula expositiva dialogada.	1,44	0,651	0,395	0,45
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de estudo de caso	0,80	0,764	0,493	0,96
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de seminários	0,52	0,714	0,275	1,37
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de discussão de textos	0,76	0,831	0,173	1,09
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático técnicas de multimídia	1,16	0,850	0,541	0,73
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático TD's ou notas de aulas por mim elaboradas para reforçar a aprendizagem da disciplina	1,44	0,651	0,094	0,45
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático palestra com especialistas da área	0,36	0,638	0,476	1,77
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de filmes seguida de discussão	0,68	0,802	0,713	1,18
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de vídeos relacionados à disciplina seguida de discussão	0,68	0,748	0,597	1,10

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Verifica-se que a distribuição de alguns itens apresenta médias maiores que o ponto médio da escala de medida dos itens: 1. O IFCE campus de Fortaleza Acertou em ofertar o PROEJA; 2. O IFCE deve ter uma política de formação que incentive o professor a lecionar na EJA; 3. A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza permite a integração dos conteúdos do Ensino Médio Integrada com a formação profissional; 4. No curso de minha formação profissional, havia oferta de disciplinas específicas necessárias a minha prática docente; 5. Para ser professor da EJA, é relevante que eu tenha uma formação específica; 6. Para ser professor da EJA é há necessidade de minha participação em cursos voltados para esta modalidade de ensino; 7. Para ser professor da EJA é importante que eu tenha domínio de metodologias voltadas pra este campo de estudos; 8. Para ser professor da EJA é preciso que eu esteja preparado para lidar com a diversidade dos saberes dos alunos; 9. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre ao longo do desenvolvimento da disciplina; 10. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim utiliza envolve diversos instrumentos para avaliar os conhecimentos de meus alunos; 11. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim atende as especificidades do currículo integrado; 12. A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim necessita de orientação para atender melhor as especificidades da modalidade; 13. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA planejo as aulas considerando a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante; 14. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA as atividades de ensino são adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino; 15. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA há uma predominância de aulas expositivas em detrimento das aulas práticas; 16. Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA, me sinto satisfeito com o trabalho que desenvolvo; 17. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA, utilizo a estratégia de aula expositiva; 18. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA, utilizo a estratégia de aula expositiva dialogada; 19. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA, utilizo como recurso didático técnicas de multimídia; 20. Na minha prática docente como professor(a) do PROEJA, utilizo como recurso didático TD's ou notas de aulas por mim elaboradas para reforçar a aprendizagem da disciplina.

Essas médias são superiores ao ponto médio da escala de medida dos itens indicando uma concentração nas categorias de medida dos itens referentes às categorias concordo em parte e concordo. Nos demais itens as médias se situam abaixo da categoria concordo em parte.

Em relação ao coeficiente de discriminação dos itens da escala, 30 itens discriminam muito bem com coeficiente maior que 0,20. 5 (cinco) itens apresentam discriminação fraca com coeficiente positivo e menor com 0,20 e 5 (cinco) itens discriminam negativamente.

## APÊNDICE C – ESTATÍSTICA DAS DISTRIBUIÇÕES DOS ESCORES DOS ITENS

Correlações significativas com a Nota na escala de opinião

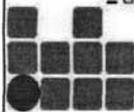
Item	Coefficiente de Correlação	Significância
O IFCE de Fortaleza oferece uma formação pedagógica continuada que me permite ser professor da EJA.	0,61	P < 0,01
O IFCE de Fortaleza promove e estimula minha participação em encontros e seminários sobre o PROEJA.	0,60	P < 0,01
O IFCE deve ter uma política de formação que incentive o professor a lecionar na EJA.	0,45	P < 0,05
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi construída com minha efetiva participação.	0,51	P < 0,01
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza foi discutida com os professores do curso	0,67	P < 0,01
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza é conhecida por mim	0,67	P < 0,01
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza está sendo por mim desenvolvida de forma integrada	0,70	P < 0,01
A proposta curricular da EJA no curso de Refrigeração do IFCE de Fortaleza permite a integração dos conteúdos do Ensino Médio Integrada com a formação profissional	0,45	P < 0,05
No curso de minha formação profissional era abordada a integração do Ensino Médio com educação profissional.	0,48	P < 0,05
No curso de minha formação profissional os Parâmetros Curriculares Nacionais eram discutidos e analisados	0,46	P < 0,05
Para ser professor da EJA é importante que eu tenha domínio de metodologias voltadas pra este campo de estudos.	0,42	P < 0,05
Para ser professor da EJA é preciso que eu esteja preparado para lidar com a diversidade dos saberes dos alunos	0,47	P < 0,05
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim ocorre ao longo do desenvolvimento da disciplina.	0,58	P < 0,01
A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim utiliza envolve diversos instrumentos para avaliar os conhecimentos de meus alunos	0,47	P < 0,05

A avaliação do ensino e aprendizagem planejada e desenvolvida por mim atende as especificidades do currículo integrado	0,40	P < 0,05
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA planejo as aulas considerando a integração do Ensino Médio com o Ensino Profissionalizante	0,66	P < 0,01
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA as atividades de ensino são adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino	0,68	P < 0,01
Na minha prática docente como professor (a) do PROEJA, me sinto satisfeito com o trabalho que desenvolvo	0,44	P < 0,05
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de aula expositiva	0,44	P < 0,05
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo a estratégia de estudo de caso	0,55	P < 0,01
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático técnicas de multimídia	0,60	P < 0,01
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático palestra com especialistas da área	0,52	P < 0,01
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de filmes seguida de discussão	0,75	P < 0,01
na minha prática docente como professor(a) do PROEJA utilizo como recurso didático a projeção de vídeos relacionados à disciplina seguida de discussão	0,64	P < 0,01

Fonte: Elaboração do pesquisador.

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR 2007/1

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ</b> <b>DIRETORIA DE ENSINO</b> <b>Matrizes Curriculares</b>												
<b>Matriz</b> <b>252 - Integrado em Refrigeração e Climatização - Proeja I (2007/1)</b>												
<b>Curso</b> <b>01110 - Integrado em Refrigeração e Climatização - Proeja</b>												
Nível Técnico	Período	Periodicidade	Regime Seriado	Situação Matriz em Vigor	Per. Letivo Inicial 2007/1	C.H. Disciplinas 2420						
Componentes Curriculares												
Per.	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Nesc.	Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos		
1	CEJA.001	ARTES	COM	N	259	2	0	40				
1	CEJA.002	QUÍMICA I	COM	N	259	2	0	40				
1	CEJA.003	GEOGRAFIA	COM	N	259	2	0	40				
1	CEJA.004	MATEMÁTICA I	COM	N	259	3	0	60				
1	CEJA.005	PORTUGUÊS I	COM	N	259	2	0	40				
1	CEJA.006	FÍSICA I	COM	N	259	3	0	60				
1	CEJA.007	DESENHO MECÂNICO	COM	N	259	4	0	80				
1	CEJA.053	INFORMÁTICA	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.009	FILOSOFIA	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.010	BIOLOGIA I	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.012	MATEMÁTICA II	COM	N	259	3	0	60				
2	CEJA.013	LÍNGUA PORTUGUESA II	COM	N	259	3	0	60				
2	CEJA.014	FÍSICA II	COM	N	259	3	0	60				
2	CEJA.016	METROLOGIA	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.017	CAD	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.073	GEOGRAFIA	COM	N	259	2	0	40				
2	CEJA.076	QUÍMICA II	COM	N	259	2	0	40				
3	CEJA.011	BIOLOGIA II	COM	N	259	1	0	20				
3	CEJA.018	SOCIOLOGIA	COM	N	259	2	0	40				



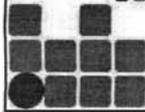
INSTITUTO FEDERAL  
do CEARÁ

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

DIRETORIA DE ENSINO

Matrizes Curriculares

3	CEJA.020	MATEMÁTICA III	COM	N	259	2	0	0	40
3	CEJA.021	PORTUGUÊS III	COM	N	259	2	0	0	40
3	CEJA.022	FÍSICA III	COM	N	259	3	0	0	60
3	CEJA.023	ELETRICIDADE E MAGNETISMO	COM	N	259	3	0	0	60
3	CEJA.024	TECNOLOGIA DOS MATERIAIS	COM	N	259	2	0	0	40
3	CEJA.025	TECNOLOGIA MECÂNICA	COM	N	259	2	0	0	40
3	CEJA.026	ELETRÔNICA BÁSICA	COM	N	259	3	0	0	60
4	CEJA.027	INGLÊS I	COM	N	259	2	0	0	40
4	CEJA.028	MATEMÁTICA IV	COM	N	259	2	0	0	40
4	CEJA.029	HISTÓRIA I	COM	N	259	2	0	0	40
4	CEJA.030	PORTUGUÊS IV	COM	N	259	1	0	0	20
4	CEJA.031	FÍSICA IV	COM	N	259	3	0	0	60
4	CEJA.032	HST	COM	N	259	2	0	0	40
4	CEJA.033	TERMODINÂMICA	COM	N	259	2	0	0	40
4	CEJA.043	COMANDOS ELÉTRICOS INDUSTRIAIS	COM	N	259	4	0	0	80
4	CEJA.047	PLAN.MANUT. E LUBRIF.	COM	N	259	2	0	0	40
5	CEJA.034	ELETRÔNICA INDUSTRIAL	COM	N	259	3	0	0	60
5	CEJA.036	INGLÊS II	COM	N	259	1	0	0	20
5	CEJA.037	HISTÓRIA II	COM	N	259	2	0	0	40
5	CEJA.038	FÍSICA V	COM	N	259	3	0	0	60
5	CEJA.039	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	COM	N	259	3	0	0	60
5	CEJA.040	TECNOLOGIA DE SOLDAGEM	COM	N	259	2	0	0	40
5	CEJA.041	REFRIGERAÇÃO	COM	N	259	3	0	0	60
5	CEJA.042	SIST. VENTILAÇÃO	COM	N	259	3	0	0	60
6	CEJA.035	ISOLAMENTO TÉRMICO	COM	N	259	2	0	0	40
6	CEJA.044	MATEMÁTICA V	COM	N	259	2	0	0	40



INSTITUTO FEDERAL  
CEARÁ

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

DIRETORIA DE ENSINO

Matrizes Curriculares

6	CEJA.045	FÍSICA VI	COM	N	259	2	0	0	40
6	CEJA.046	GEST.EMPREENDEDOR.	COM	N	259	1	0	0	20
6	CEJA.048	REFRIGERAÇÃO II	COM	N	259	2	0	0	40
6	CEJA.049	PRÁTICA DE DUTOS	COM	N	259	2	0	0	40
6	CEJA.050	STAR-UP E BALCEAM.	COM	N	259	2	0	0	40
6	CEJA.051	BOMBA E TUBULAÇÕES	COM	N	259	3	0	0	60
6	CEJA.052	PRÁTICA DE MANUTENÇÃO	COM	N	259	4	0	0	80

Código	Sigla	Habilitação	Créd.		Carga Horária					
			Básica	Obrig.	Estágio	Optativa	Compl.	Proj. Fin.	Min. Créd	
259	259	BÁSICO EM REFRIGERAÇÃO - EJA	Sim							

## ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR 2011/1

 <b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ</b> <b>DIRETORIA DE ENSINO</b> <b>Matrizes Curriculares</b>											
<b>INSTITUTO FEDERAL</b> <b>CEARÁ</b>											
<b>Matriz</b> <b>2703 - Integrado em Refrigeração e Climatização - Projeja II (2011/1)</b>											
<b>Curso</b> <b>01110 - Integrado em Refrigeração e Climatização - Projeja</b>											
<b>Nível Técnico</b> Período: _____ Regime: _____ Situação: _____ Per. Letivo Inicial - C.H. Disciplinas: _____ Período: _____ Seriado: _____ Matriz em Vigor: _____ 2011/1: _____ 2360											
Per.	Código	Descrição	Componentes Curriculares					Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos	
			Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Nesc.				
1	CRC.001	MATEMÁTICA I	COM	N	259	4	0	0	80		
1	CRC.002	PORTUGUÊS I	COM	N	259	4	0	0	80		
1	CRC.003	HISTÓRIA I	COM	N	259	2	0	0	40		
1	CRC.004	FUNDAMENTOS DE INFORMÁTICA	COM	N	259	4	0	0	80		
1	CRC.005	SOCIOLOGIA E FILOSOFIA I	COM	N	259	2	0	0	40		
1	CRC.006	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO	COM	N	259	2	0	0	40		
2	CRC.007	MATEMÁTICA II	COM	N	259	4	0	0	80		
2	CRC.008	PORTUGUÊS II	COM	N	259	4	0	0	80		
2	CRC.009	QUÍMICA	COM	N	259	4	0	0	80		
2	CRC.010	HISTÓRIA II	COM	N	259	4	0	0	80		
2	CRC.011	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO & CAD	COM	N	259	4	0	0	80		
3	CRC.012	INGLÊS	COM	N	259	4	0	0	80		
3	CRC.013	FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA REFRIGERAÇÃO	COM	N	259	2	0	0	40		
3	CRC.014	FÍSICA I	COM	N	259	6	0	0	120		
3	CRC.015	SOCIOLOGIA E FILOSOFIA II	COM	N	259	2	0	0	40		
3	CRC.016	GEOGRAFIA	COM	N	259	4	0	0	80		
3	CRC.017	TECNOLOGIA MECÂNICA	COM	N	259	2	0	0	40		
4	CRC.018	MATEMÁTICA III	COM	N	259	4	0	0	80		
4	CRC.019	FÍSICA II	COM	N	259	4	0	0	80		

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

DIRETORIA DE ENSINO

Matrizes Curriculares



Código	Síglia	Habilitação	COM	N	259	2	0	40
4	CRC.020	ELEMENTOS DE MÁQUINAS	COM	N	259	2	0	40
4	CRC.021	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	COM	N	259	2	0	40
4	CRC.022	BIOLOGIA	COM	N	259	4	0	80
4	CRC.023	ARTES	COM	N	259	2	0	40
4	CRC.024	GESTÃO DA MANUTENÇÃO	COM	N	259	2	0	40
5	CRC.025	FÍSICA III	COM	N	259	4	0	80
5	CRC.026	ELETRÔNICA BÁSICA	COM	N	259	4	0	80
5	CRC.027	SOCIOLOGIA E FILOSOFIA III	COM	N	259	2	0	40
5	CRC.028	FUNDAMENTOS DE TERMODINÂMICA	COM	N	259	2	0	40
5	CRC.029	METROLOGIA	COM	N	259	2	0	40
5	CRC.030	SOLDAGEM	COM	N	259	4	0	80
5	CRC.031	GESTÃO EMPRESARIAL	COM	N	259	2	0	40
6	CRC.032	FÍSICA IV	COM	N	259	4	0	80
6	CRC.033	INSTALAÇÕES ELÉTRICAS	COM	N	259	4	0	80
6	CRC.034	PRINCÍPIOS DE VENTILAÇÃO	COM	N	259	4	0	80
6	CRC.035	TECNOLOGIA DA REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO	COM	N	259	4	0	80
6	CRC.036	LINGUAGENS TÉCNICAS E SEUS INSTRUMENTAIS	COM	N	259	4	0	80

Código	Síglia	Habilitação	Créd.		Carga Horária					
			Básica	Obrig.	Estágio	Optativa	Comp.	Proj. Fin.	Min. Créd.	
259	BÁSICO EM REFRIGERAÇÃO - EJA		Sim							