



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

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA “S”: AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS  
EDUCACIONAIS EM FORTALEZA-CE**

**GABRIELLE SILVA MARINHO**

**FORTALEZA**  
**2012**

GABRIELLE SILVA MARINHO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA “S”: AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS  
EDUCACIONAIS EM FORTALEZA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

**FORTALEZA**

**2012**

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

- 
- M29e      Marinho, Gabrielle Silva.  
            Educação profissional no sistema “S” : avaliação dos programas educacionais em Fortaleza-CE /  
            Gabrielle Silva Marinho. – 2012.  
            116 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de  
            Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
            Área de Concentração: Educação brasileira.  
            Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
1. Ensino profissional - Avaliação - Fortaleza(CE). 2. Ensino técnico - Avaliação - Fortaleza(CE).  
            I. Título.

GABRIELLE SILVA MARINHO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA “S”: AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS  
EDUCACIONAIS EM FORTALEZA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Eufrásio Braga Sobral  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sinara Mota Neves de Almeida  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho.  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos pensamos e esperamos, segundo o poder que em nós opera. A Ele glória na igreja, por Jesus Cristo, em todas as gerações, para todo o sempre. Amém. Efésios 3,20-21

## AGRADECIMENTOS

Ao Nome acima de todo nome, Nome sobre todos e pelo qual existo: *Jireh, Shalom, Shamah, El-Elion, Jeovah Rafa, Tsidkenu Yaveh, Elohim, El-Shaddai*, ao meu Deus que tudo governa, *Yeshua Hamashia*.

Aos meus pais, Manuel e Jumira Marinho, eternos mestres e fonte de inspiração, por imensurável e incondicional amor e infinda dedicação.

Aos que fazem a Igreja Presbiteriana de Fortaleza, em especial ao Rev. Marcos Braga e à sua esposa, Analvari Braga (a querida Aninha), por todo o amparo e assistência espiritual.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, meu orientador, exemplo a ser seguido, pela oportunidade, confiança, apoio, incentivo e dedicação.

Ao Dr. Josely Figueiredo Junior, pelo forte amparo e dedicação.

À Sociedade Auxiliadora Feminina (SAF), especificamente aos que fazem o Departamento Sara.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Fernandes Monteiro Veras, por sua disposição e pelos seus ensinamentos.

Às queridas tia-mãe Francisca Figueiredo e Luiza Nascimento, minha “babá”.

Às queridas tias do coração: Emilia Parente, Laura Moraes e Sálvia.

Ao Vovô Juvêncio Alves (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e pelos preciosos ensinamentos.

Aos inesquecíveis tio Luis Barbosa (*in memoriam*), Dukarmo Mota (*in memoriam*), Cremilda Bandeira (*in memoriam*) e Nila Soares (*in memoriam*) pelos exemplos e conselhos proferidos.

A todos os amigos, em especial, Ana Paula Tahim, Carlos Lima, Ckristilane Freire, Francisco Leite, Flavinho (*Gates*), Gerson Moraes, Maria dos Anjos e o casal Maria Olania e João Batista, posto que personificam o significado verdadeiro da palavra amizade.

Ao Colégio 7 de Setembro, minha escola para toda a vida.

Aos gestores da Universidade Federal do Ceará que me acolheram como professora do Departamento de Fundamentos da Educação, pesquisadora, aluna do mestrado e, agora, como aluna do doutorado.

Às pessoas que fazem o Departamento de Fundamentos da Educação, pela acolhida, pelo amparo e pelo incentivo, em especial, aos professores: Adriana Sobral, Andrea Leão, Ari de Andrade, Cleide Monteiro, Fátima Azevedo, Isabel Ciasca, Lyndir Saldanha, Nicolino Trompieri Filho, Rui Martinho Rodrigues, Tânia Viana e Wagner Andriola;

Ao Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (GPAGE), por toda a colaboração e pelo apoio;

Aos membros do Núcleo de Avaliação Educacional (Nave), pela acolhida e suporte;

Ao Instituto UFC Virtual e à Universidade Aberta do Brasil, em especial aos professores Paulo Barguil, Silvany Bastos, Joana D'arc de Oliveira, Ercília Braga de Olinda, Luciane Goldberg;

Aos colegas e companheiros de curso, em especial Alice Santos e Airton Júnior;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC);

Aos servidores técnico-administrativos e a toda a equipe de apoio da Faced;

Aos professores da banca examinadora de qualificação e de defesa final;

Às pessoas das instituições componentes do Sistema "S" em Fortaleza-CE;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro durante o estudo;

Aos alunos com os quais vivenciei em todos os tempos e níveis de ensino, inspiração constante a aprimoramento acadêmico;

Aos meus filhotes Boris (*in memoriam*), Bonanza, Bonnie e Milla (*in memoriam*), pelo carinho dispensado;

A todos aqueles que contribuíram, de forma direta ou indireta, com os estudos empreendidos e a conclusão de mais esta etapa de minha vida acadêmica.

## RESUMO

O trabalho aborda a avaliação de programas educacionais desenvolvidos na educação profissional. Trata-se de uma análise investigativa sobre a sistemática de avaliação desenvolvida pelas organizações integrantes do Sistema “S” em Fortaleza, no Ceará. Os cursos ministrados pelo Sistema “S” objetivam formar indivíduos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, contextualizados em organizações brasileiras responsáveis por educação profissional. O objetivo do estudo visa analisar as concepções e técnicas dos modelos de avaliação educacional adotados pelo Sistema “S” para realizar uma análise comparativa dos modelos, identificando a abordagem adotada nas seis organizações estudadas. De modo específico, este trabalho propõe-se a verificar quais das instituições avaliam os programas educacionais, a descrever os profissionais que realizam a avaliação, a identificar os critérios que são utilizados, a desvelar os processos de avaliação, a analisar a tomada de decisão, bem como as ações efetivadas após o resultado da avaliação de programas. A pesquisa, de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa descritiva, inicia com a pesquisa bibliográfica e documental, adota, como procedimento técnico, o estudo de caso, mediante estudo comparativo e utiliza, como instrumento para coleta de dados, o questionário, com caracterização dos respondentes e respectivas opiniões em escala. Além disso, essa pesquisa busca informações na fase exploratória da pesquisa com a finalidade de averiguar se as seis organizações seguem a legislação inerente à educação profissional do país, averigua se a modularização das ações e o itinerário formativo foca a qualificação profissional, e como se processa a inserção do formando no mercado de trabalho. O estudo constata que existem divergências entre os modelos de avaliação de programas aplicados, o perfil acadêmico dos avaliadores do Sistema “S”, haja vista que os profissionais têm formação de graduados, especialistas e pós-graduados em várias áreas do conhecimento, com predomínio da área de educação. A análise dos critérios, das técnicas e dos procedimentos avaliativos utilizados pelas unidades educativas, mediante o projeto pedagógico de cada subsistema, quando confrontadas com o referencial teórico, evidencia que a avaliação das práticas educativas, no Sistema “S”, está embasada em modelos de avaliação teórica e empírica relacionadas às tomadas de decisões e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura contemporânea. Ademais, encontram-se arrimadas em políticas e procedimentos de educação para o desenvolvimento e a formação profissional, além de propiciar a inserção e ascensão ao mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Avaliação. Programas Educacionais. Educação Profissional. Sistema “S”.

## ABSTRACT

The paper discusses the evaluation of educational programs developed in vocational education. This is an investigative analysis on the evaluation system developed by the organizations of the System "S" in Fortaleza. The courses taught by "S" System seek to train individuals for the exercise of citizenship and the world of work, contextualized in Brazilian organizations responsible for vocational education. The aim of this study is to analyze the concepts and techniques of evaluation models adopted by the educational system "S" to perform a comparative analysis of models, identifying the approach adopted in the six organizations studied. A specific manner, which proposes to verify institution evaluates the educational programs, describe the professional conducting the assessment, identify the criteria that are used, revealing the processes of assessment, to analyze decision-making, as well as the actions take effect after the result of evaluation. The nature of applied research with qualitative and quantitative descriptive approach, begins with bibliographical and documentary research, technical procedure takes as a case study, by comparing and uses as an instrument for data collection the questionnaire, with characterization of the respondents and their opinions in scale. Search information in the exploratory phase of research with the purpose of ascertaining whether the six organizations follow the rules inherent in professional education in the country, consider whether the modularization of the shares and if the formation process focuses on professional qualifications, and, how is the insertion of forming in the labor market. The study notes that there are differences between the models of evaluation of programs implemented, the academic profile of evaluators System "S", considering that the professionals have training graduates, postgraduates and specialists in various fields of knowledge with a predominance of education. The analysis of the criteria, techniques and evaluation procedures used by educational units through the pedagogical project of each subsystem, when confronted with the theoretical evidence that the assessment of educational practices in the System "S" is based on valuation models and theoretical empirically related to decision making, and with the concepts of educational evaluation prescribed in contemporary literature. Moreover, they are sustained on policies and procedures for the development of education and training, besides enabling the insertion and rise to the labor market.

**Keywords:** Evaluation. Educational Programs. Professional Education. "S" System.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Fluxograma do Itinerário Formativo .....           | 53 |
| Figura 2 - Integralização Curricular e Oferta Formativa ..... | 54 |
| Figura 3 - Processo da FPR e da OS .....                      | 63 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Caracterização dos respondentes por instituição .....  | 90 |
| Tabela 2 – Descrição dos resultados dos Programas de Avaliação dos<br>Cursos-Escala 3 .....                   | 92 |
| Tabela 3 – Descrição do Perfil dos avaliadores - escala 4.....  | 93 |
| Tabela 4 – Descrição dos Procedimentos avaliativos resultados da escala<br>5: procedimentos avaliativos. .... | 94 |
| Tabela 5 – Descrição dos resultados da escala 6 .....   | 95 |

## **LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Evolução do Sistema “S” no Brasil .....                               | 49 |
| Quadro 2 : Marcos da Educação Profissional do Senar .....                       | 62 |
| Quadro 3 : Métodos para Avaliação de Programas .....                            | 75 |
| Quadro 4: Métodos para Avaliação de Programas Educacionais .....                | 79 |
| Quadro 5: Sinopse da relação entre objetivos e itens da escala avaliativa ..... | 86 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| BIRD     | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento             |
| BNDES    | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social                |
| Cepal    | Comissão Econômica para América Latina e Caribe                     |
| CLT      | Consolidação das Leis Trabalhistas                                  |
| CNI      | Confederação Nacional da Indústria                                  |
| DIEESE   | Departamento Intersindical de Estatística e estudos Socioeconômicos |
| EP       | Educação Profissional   |
| EUA      | Estados Unidos da América   |
| Faced    | Faculdade de Educação   |
| FAT      | Fundo de Amparo ao Trabalhador                                      |
| FAEC     | Federação da Agricultura do Estado do Ceará                         |
| Fetraece | Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará       |
| FIEC     | Federação das Indústrias do Estado do Ceará                         |
| FPR      | Formação Profissional Rural   |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                     |
| IDT      | Instituto de Desenvolvimento do Transporte                          |
| IFCE     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará        |
| IFET     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia                 |
| LDB      | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                     |
| MTE      | Ministério do Trabalho e Emprego                                    |
| Mobral   | Movimento Brasileiro de Alfabetização                               |
| OCB      | Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Ceará         |
| OCDE     | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos              |
| ONU      | Organização das Nações Unidas                                       |

|          |   |
|----------|---|
| ONG      | Organização Não Governamental                           |
| PA       | Pará  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação                              |
| PPEB     | Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira        |
| Proep    | Programa de Expansão da Educação Profissional           |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PS       | Promoção Social   |
| Sebrae   | Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas            |
| Senac    | Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio            |
| Senai    | Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria           |
| Senar    | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural                  |
| Senat    | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte          |
| Sescoop  | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo      |
| CNC      | Confederação Nacional do Comércio                       |
| SPSS     | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>      |
| UNE      | União Nacional dos Estudantes                           |
| UFC      | Universidade Federal do Ceará                           |

## SUMÁRIO

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>1</b>     | <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA “S”: INTRODUÇÃO.....</b>         | <b>16</b> |
| <b>1.1</b>   | <b>Educação Profissional no Sistema S: Estado da Arte.....</b>       | <b>21</b> |
| <b>2</b>     | <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>                          | <b>28</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>Trajatória histórica da Educação Profissional.....</b>            | <b>29</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>Abordagens teóricas da Educação Profissional.....</b>             | <b>38</b> |
| <b>2.2.1</b> | <i>Abordagem tecnicista.....</i>                                     | <b>40</b> |
| <b>2.2.2</b> | <i>Abordagem politécnica.....</i>                                    | <b>41</b> |
| <b>2.2.3</b> | <i>Abordagem cognitivista.....</i>                                   | <b>42</b> |
| <b>2.2.4</b> | <i>Abordagem construtivista.....</i>                                 | <b>43</b> |
| <b>2.2.5</b> | <i>Abordagem progressista.....</i>                                   | <b>44</b> |
| <b>2.2.6</b> | <i>Abordagem andragógica.....</i>                                    | <b>46</b> |
| <b>2.3</b>   | <b>Sistema “S” de Educação Profissional.....</b>                     | <b>47</b> |
| <b>2.3.1</b> | <i>Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria.....</i>            | <b>51</b> |
| <b>2.3.2</b> | <i>Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.....</i>             | <b>54</b> |
| <b>2.3.3</b> | <i>Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.....</i> | <b>57</b> |
| <b>2.3.4</b> | <i>Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.....</i>                   | <b>60</b> |
| <b>2.3.5</b> | <i>Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.....</i>           | <b>63</b> |
| <b>2.3.6</b> | <i>Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.....</i>       | <b>65</b> |
| <b>3</b>     | <b>AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....</b>                      | <b>68</b> |
| <b>4</b>     | <b>MODELOS DE AVALIAÇÃO APLICADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>   | <b>74</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Modelos de Avaliação na Educação Profissional.....</b>            | <b>76</b> |
| <b>5</b>     | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                              | <b>80</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>Tipo de pesquisa.....</b>   | <b>80</b> |
| <b>5.2</b>   | <b>Caracterização do contexto organizacional do Sistema S.....</b>   | <b>84</b> |

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>5.3</b>   | <b>Procedimentos para a coleta de dados.....</b>         | <b>86</b>  |
| <b>5.4</b>   | <b>Análise dos dados.....</b>                            | <b>87</b>  |
| <b>5.5</b>   | <b>Resultados da pesquisa.....</b>                       | <b>89</b>  |
| <b>5.5.1</b> | <i>Caracterização dos respondentes.....</i>              | <b>90</b>  |
| <b>5.5.2</b> | <i>Descrição dos resultados por escala.....</i>          | <b>91</b>  |
| <b>5.5.3</b> | <i>Análise dos dados e informações qualitativas.....</i> | <b>96</b>  |
| <b>6</b>     | <b>CONCLUSÃO.....</b>                                    | <b>98</b>  |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                  | <b>101</b> |
|              | <b>APÊNDICES.....</b>                                    | <b>109</b> |

## 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA “S”: INTRODUÇÃO

As transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e humanas culminam em mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho para atender as exigências propostas pela sociedade contemporânea, ampliando-se a qualidade e a competitividade. A partir de então, ressurgem os debates sobre temas que remetem às relações entre trabalho, qualificação e educação, em especial a educação profissional.

A partir dessa realidade, há no Brasil um conjunto de organizações criadas com base nas Leis Orgânicas do Ensino Profissional, em 1942, e que servem como referência a promoção da educação profissional, o chamado *Sistema S*, composto, dentre outras, pelas seguintes organizações: Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Sinal), Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Se Nat) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Coop).

Estudos sobre as modalidades de avaliação adotadas pelos programas de formação profissional desenvolvidos pelas organizações citadas são realizados com a finalidade de averiguar os pontos relevantes, identificar as dificuldades e obstáculos inerentes ao projeto pedagógico dos cursos que ministram, com vistas a um prognóstico do contexto e, se necessário, propor uma intervenção para a regulação da avaliação adotada pelo sistema.

A regulação avaliativa tem por finalidade assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, e as características do sistema de formação. (FREITAS, 2007). Nesta perspectiva, as organizações pertencentes ao *Sistema S* incorporam a mesma filosofia da avaliação regulativa com vista a analisar os cursos que formam educandos para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Atualmente, 2012, estas organizações educacionais são, cada vez mais, solicitadas a incrementar a diversidade de funções que dinamizam em face dos desafios que enfrentam.

O terceiro milênio se caracteriza por uma economia da qualidade em permanente estado de reestruturação e, por via de consequência, requer a atualização da sociedade do conhecimento e da informação, na busca de saberes, capacidade de inovação e

empreendedorismo. Por outro lado, demanda exigências de um ambiente cultural adequado a este novo vir-a-ser socioeconômico que se encontra mais complexo. Estas assertivas podem ser observadas, nos combates à exclusão social, nas reivindicações por democracia, na busca dos jovens pela valorização de suas origens culturais e, principalmente, pelo acesso a instrumentos que lhes permitam serem cidadãos, mediante a preparação e ingresso ao mundo do trabalho (CATTANI, 2004).

A educação profissional, ao longo da história nacional e internacional, se esboça como procedimento de promoção, ocupação humana e de renda, sob a óptica das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Por conseguinte, é uma alternativa viável para a geração de trabalhadores competentes e fomentadores de renda a ser engajada ao ambiente empresarial, em virtude das constantes políticas nacionais cuja missão é formar trabalhadores eficientes e eficazes.

Quanto à formação para o trabalho, Mourão (2005) considera que as primeiras ações envolvendo treinamento de habilidades para o trabalho reportam aos primórdios da civilização, quando os homens da caverna repassavam aos seus descendentes os conhecimentos básicos para a sobrevivência. Naquela época, não existiam ideias sobre a importância da formação profissional, mas a prática do trabalho já fazia parte da rotina do ser humano e estava relacionado à sobrevivência da espécie. Com a evolução das formas de organização da sociedade, o sistema produtivo e a organização do trabalho evoluíram. Todavia, somente com a revolução industrial é que a relação do homem com o trabalho se modifica e, por via de consequência, a formação do homem para a ação laboral também foi redimensionada. Advém, então, a expressão “formação profissional” atrelada ao ambiente de trabalho produtivo, prerrogativa pertinente ao sistema capitalista.

Para Cattani (2002), a formação profissional abrange todos os processos educativos realizados em escolas ou organizações que permitem ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços.

A partir dessa definição, evidencia-se o caráter processual da formação profissional e a sua ligação com o sistema educacional. Logo, a formação profissional tem por objetivo principal elaborar e reelaborar com os sujeitos em processo educativo, conhecimentos e informações relacionadas ao sistema produtivo.

A discussão sobre a formação profissional, como preparação para o trabalho, tem sido uma constante nas políticas econômicas haja vistas que o tema está intrinsecamente ligado à relação entre capital e trabalho. No Brasil existe uma relação direta entre o desenvolvimento do país e formação profissional das pessoas, uma vez que Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compete ao sistema nacional de educação formal e não formal, promover com eficiência a formação profissional de modo que venha a permitir ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços.

Pelo exposto, evidencia-se que a responsabilidade do Estado não é somente capacitar profissionalmente seus cidadãos, mas sim, fornecer as condições para que o cidadão possa formar-se para atuar e se destacar no mundo do trabalho. Portanto, a formação profissional não pode ser estudada como se fosse um conceito limitado e de significado único na sociedade.

Cattani (2002) ressalta que há duas dimensões a serem consideradas no estudo da formação profissional: “*a operacional ou tecnicista e a educação para o trabalho*”. A primeira, a operacional é mais difundida. Nessa dimensão, a formação profissional é concebida como instrução e adestramento da mão-de-obra, adequação dos recursos humanos às necessidades e especificidades do mercado e solução para o crescente desemprego. A segunda dimensão, a educação para o trabalho assume uma visão com maior responsabilidade política e social, na qual a formação profissional envolve a complexa discussão entre a relação *educação e trabalho*, assumindo o papel estratégico de resgate da visão do trabalho como algo que engrandece, ou seja, trabalho como atividade positiva.

No Brasil, o modelo de formação profissional desde a sua implantação, na década de 40, seguiu o modelo de formação profissional na abordagem *fordista*, que qualifica de forma competente um reduzido grupo de profissionais e deixa a grande massa de

trabalhadores a ser treinada para suas tarefas específicas apenas no próprio local de trabalho (DIEESE, 1998).

Convém destacar que além desse problema específico da formação profissional é preciso considerar a precariedade da educação básica brasileira, que apresenta baixo padrão de escolarização. O relatório, produzido pela Organização das Nações Unidas(ONU) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE), relata que o Brasil tinha em 2010, a taxa de analfabetismo maior que a média registrada na América Latina e no Caribe, sendo que 9,6% dos brasileiros com mais de 15(quinze) anos são considerados analfabetos, contra 8,3% dos moradores da região da América Latina. Estes dados estão descritos no Anuário Estatístico de 2010 da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal). Além disso, o Brasil apresenta a sétima maior taxa de analfabetismo entre os 28 países da região ficando atrás de países como Uruguai (1,7%), Argentina (2,4%), Chile (2,95%), Paraguai (4,7%) e Colômbia (5,9%). Indicadores bastante agravantes para a situação da qualificação da mão-de-obra do país (CNI, 2011).

O governo brasileiro tem feito esforços no sentido de fortalecer a formação profissional pública e privada mediante reformas no ensino técnico federal, e alterações realizadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por meio da Lei nº 11.180/2005. A legislação estabelece que todos os estabelecimentos, inclusive as sociedades de economia mista e empresas públicas, estão obrigados a empregar aprendizes no percentual mínimo de 5% (cinco por cento) e no máximo de 15% (quinze por cento), deve matriculá-los, também, em cursos dos serviços nacionais de aprendizagem, referindo-se, por conseguinte, ao Sistema “S”(Dieese, 1998).

Neste sentido, a atitude inerente à formação profissional é o caráter obsoleto do ensino fomentado, pois, em geral, os jovens apresentam atraso nos saberes e conhecimentos solicitados, além de insuficientes a preparação para a atuação profissional, cuja capacitação se delinea como defasada às necessidades das organizações de produção de bens e serviços. Percebe-se uma repetição da educação profissional do passado, quando era ensinado um ofício e que este deveria ser exercido por toda vida até a aposentadoria. A realidade atual requer que o processo de formação seja contínuo, devido às pressões advindas dos avanços tecnológicos, das transformações econômicas e políticas em face das demandas do desenvolvimento social.

Mediante o exposto, a avaliação dos programas de formação profissional adquire importância primordial, para que se possa verificar se a formação profissional fomentada neste terceiro milênio se adéqua às demandas do desenvolvimento atual, 2011, ou, se ainda, perpetua os ditames de sua criação, circunscrito na década de 1940.

A avaliação dos programas de educação profissional no contexto do Sistema “S”, portanto, objetiva assegurar o correto emprego dos recursos empreendidos, contemplando o que aponta o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese, 1998) como eficiência e efetividade, ou seja, o quanto os recursos são convertidos em resultados, verificando a quantidade de desperdício ou “atrito”, ou mesmo outras características econômicas indesejadas.

A precariedade dessa situação e a urgência de elevar o Brasil a condições de competir com países economicamente emergentes, colocam em evidência as políticas públicas e ações de combate ao desemprego, exigindo medidas que minimizem o contraste das ações frente à realidade social.

Identificar os fatores favoráveis ao bom andamento da formação profissional e os fatores responsáveis pelas dificuldades torna-se imprescindível. A manutenção do êxito e a superação e redimensionamento das inadequações, além de uma postura democrática de formação profissional continuada está em consonância com o pensamento de Guimarães (2003, p. 57) ao afirmar que “avaliação e democracia são “princípios complementares, pois a avaliação, ao promover maior objetividade e transparência de informação, permite propor alternativas democráticas dos recursos públicos.”

As instituições de formação profissional do Sistema “S” em Fortaleza-CE são criadas como referências à formação de trabalhadores. Desta forma, são concebidas como modelos de educação profissional, uma vez que desenvolvem programas educacionais específicos relacionados aos setores da economia nacional do seguinte modo: o Senai atende a indústria; o Senac, ao comércio e aos serviços; o Sebrae, as micro e pequenas empresas; o Senar, ao meio rural; o Senat, ao transporte; e o Sescoop, ao cooperativismo.

Assim, faz-se oportuna a avaliação dos programas educacionais desenvolvidos pelo Sistema “S”, com vista a desvelar o embasamento teórico-metodológico do sistema, a sua evolução histórica, com a finalidade de desvelar a seguintes perguntas: - os modelos de

avaliação de programas educacionais adotados no Sistema “S” têm a fundamentação teórica, metodológica e técnica de avaliação educacional? Os gestores envolvidos no sistema apresentam elementos para a prestação de contas relativas à eficiência da aprendizagem adquirida nesta realidade educativa?

A relevância do estudo emerge da necessidade de enquadramento da Educação Profissional (EP) como elemento de formação para o trabalho. Desta forma, busca-se desvelar, histórica e metodologicamente a avaliação dos programas de educação profissional realizada no Brasil, tendo em vista a carência de estudos desta natureza no âmbito da academia.

### **1.1 Educação Profissional no Sistema S: Estado da Arte**

Pesquisa exploratória, empreendida para conhecer a existência de estudos avaliativos direcionados a educação profissional do Sistema “S”, evidenciou em teses, dissertações, relatórios da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e artigos em periódicos acadêmicos, uma nova configuração. De modo subliminar há prenúncios de que a EP seja “voltada fundamentalmente para os interesses do mercado”, (VENTURA, 2001, p.141), e essa instrumentalização/subordinação da formação escolar se vincule ao sistema produtivo. Esta assertiva “reitera, sob novas bases, [...] a subalternidade das classes populares” (ID IBIDEM).

Em termos educacionais, a curta duração dos cursos é o aspecto negativo mais enfatizado, porque não propicia a integração entre as diferentes habilidades que o perfil do trabalhador necessita. Segundo Batista (2002), cursos rápidos não viabilizam as políticas emanadas do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), uma vez que os cursos relâmpagos não possibilitam que os treinados incorporem atitudes, conhecimentos técnicos e habilidades específicas às diferentes ocupações profissionais. Ademais, não viabilizam o desenvolvimento de competências de autogestão, de empreendimentos e de organizações associativas, enfim, de habilidades de gestão que ficam à margem dos saberes socializados nos cursos de curta duração.

Estudos realizados por Ventura (2001), Santos (2003), e Santiago (2006), entre outros, revelam que as metodologias de ensino são pouco inovadoras, com conteúdos pouco aplicáveis à realidade dos alunos-trabalhadores. Em geral, os conteúdos e métodos descritos

nas propostas pedagógicas são prescritos de forma muito genérica. Batista(2002) ressalta que, dos cursos considerados pelo MTE como experiências inovadoras, 75% consistiam em cursos de alfabetização para jovens e adultos, voltados para cidadania e direitos humanos, geração alternativa de renda, associativismo, cooperativismo, microempreendedorismo, sendo que apenas 25% dos cursos estavam voltados para qualificação e requalificação de trabalhadores com possibilidades de contratação posterior pelo mercado formal de trabalho.

Nesta perspectiva, Dias(2003) anuncia uma pressuposição sobre os cursos de educação profissional básica, destinados aos trabalhadores automotivos em Curitiba. Assevera que as ações de qualificação desenvolvidas “não levaram em consideração a formação e as experiências dos alunos-trabalhadores, aprendidas em outras formas de educação escolar e fora dessa na convivência sociocultural” (IDEM, p.29). Ao analisar os conteúdos programáticos, os materiais didáticos e a metodologia dos cursos de educação profissional, o autor ressalta que os egressos, sujeitos da pesquisa revelam, mediante dados coletados em questionário, que os elementos curriculares são bons (81% das respostas dos alunos), mas questiona o fato do curso não se reverter em valorização profissional.

Tartuce (2006), no entanto, destaca que essa percepção, essa forma de ver o mundo, pode até ser desencadeada no decorrer do próprio curso, mas Dias (2003) não faz essa conexão, conclui que o curso foi orientado por uma concepção de educação bastante estreita do ponto de vista da formação do cidadão trabalhador. Reafirma que, em lugar de existir discussões relativas à apropriação das relações sociais da realidade, da produção de bens e serviços, do domínio dos fundamentos da ciência e das técnicas de produção, a formação profissional se efetiva em bases tecnicistas, ou seja, apenas transmite procedimentos operacionais associados às ideologias comportamentalistas, que aparecem de forma subliminar no modelo de pedagogia para o desenvolvimento de competências (HIRATA, 1994; MARINELLI et. al., 2004).

Sales(2006) comenta sobre o mesmo tema, que os conteúdos referentes às habilidades básicas e específicas são secundarizados, uma vez que ficam restritos às noções de Língua Portuguesa e Matemática, sem uma articulação funcional com a atividade produtiva dos treinandos. Em outras situações, as habilidades básicas foram relacionadas a noções de cidadania, direitos sociais e a conteúdos estimuladores da autoestima dos trabalhadores, mas, igualmente descontextualizados do exercício profissional dos treinandos.

Ventura(2001) corrobora com esse pensamento ao afirmar que o conteúdo oferecido mantém os alunos dos programas de educação profissional à margem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, o que contraria a visão capitalista contemporânea que pressupõe que uma boa educação profissional requer uma sólida formação básica. As pesquisas de Ventura (2001), Dias (2003),Sales (2006),entre outros, denotam que os processos educacionais desenvolvidos acentuam a dualidade estrutural entre ensino básico e profissional e reforça a subalternidade das classes populares, já que a elas é reservada “a formação subjacente à estrutura do trabalho que irão ocupar, ou seja, o aprendizado de profissões subalternas” (DIAS, 2003, p. 80).

Kuenzer (2003), Ciavatta; Ramos e Frigotto (2005), mediante estudos realizados, constataram a combinação e a permanência de várias estratégias de qualificação e requalificação para o trabalho.Apontam que existem diferenças regionais bem como intra-setoriais da economia, por isso, se faz necessário fomentar, em caráter de emergência, um novo perfil de qualificação para a chamada ‘força de trabalho’ que tende a institucionalizar as seguintes exigências: posse de escolaridade básica, capacidade de adaptação às novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, o que requer capacidade de abstração, de seleção, trato e interpretação de informações.

Maciel (2009)delineia questionamentos acerca da realidade da educação profissional efetivada pelo Sistema S. Examina os princípios dos projetos de formação, as formas avaliativas, a existência de teorias, concepções e modelos de formação profissional, além dos pressupostos que embasam as práticas educativas efetivadas no Senai (2004), Senac (2008), Sebrae (2006), Senar (2007), Senat (2005) e Sescoop (2011), instituições de referência em educação profissional no cenário cearense e nacional.

Com isso, relacionar os conceitos de formação e qualificação profissional, atrelados aos programas educacionais desenvolvidos e as práticas de avaliação destes programas, bem como, as consequências dessa formação profissional junto ao público atendido se constituem, também, o objeto de estudo desta pesquisa, cuja problematização emerge do contexto histórico a seguir delineado.

A historiografia da educação profissional no Brasil demonstra que esta modalidade de ensino é imbricada de preconceitos por ter sido incrementada como prática educativa destinada a indivíduos carentes socioeconomicamente, haja vistas que foi nominada

de “escola de aprendizes artífices”, destinada aos pobres e humildes. Fatos desta natureza corroboraram para que a educação profissional não se consolide no sistema público da educação brasileira. As organizações empresariais, para dinamizar a produção de bens e serviços, necessitam de trabalhadores capacitados. Na ausência de pessoas com habilidades específicas, as classes produtoras representadas pelo Senai, Senac, Senar e outros, decidiram promover curso de formação específica com o intuito de preparar profissionais para atuar na indústria, no comércio e na agricultura. O Programa de educação profissional engendrado pelos empresários é nominado Programa “S”, em face das organizações terem suas razões sociais iniciadas pela letra S. O projeto pedagógico dos cursos que compõem o Sistema S apresenta uma estrutura curricular que culmina com a avaliação da aprendizagem de conhecimentos e habilidades específicas a cada área de atuação profissional.

Para que o desvelamento dos fatos se consolide, o estudo tem por finalidade averiguar como se processa a avaliação das práticas educativas no contexto do Sistema S. Destina-se, também, verificar se a avaliação dos programas de ensino-aprendizagem engendrados está embasada em modelos de avaliação teórica, empírica ou improvisada e se está arrimada em políticas e procedimentos de educação para a competência. Para tanto, delineou-se os objetivos a seguir:

- descrever como as instituições do Sistema “S” avaliam seus programas educacionais;
- delinear o perfil acadêmico e profissional dos avaliadores do Sistema “S”, considerando suas expectativas e competências;
- analisar os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos utilizados pelas unidades educativas do Sistema “S”;
- cotejar os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do Sistema “S”, relacionados com as tomadas de decisões incrementadas e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura.

Em face do exposto, a relevância profícua de avaliar o Sistema “S” de formação profissional se efetiva pela possibilidade de desvelar, conhecer e iluminar a educação profissional brasileira, visando desmistificá-la uma vez que o País carece de profissionais competentes, eficientes e eficazes com vistas a adentrar no mercado de trabalho nacional tão carente de qualificação profissional técnica e cientificamente consistente.

A estratégia metodológica se configura mediante a condução de uma pesquisa em que os aspectos metodológicos são determinantes na consolidação dos resultados, logo, foi definido com origem nos sujeitos, sendo escolhido o Sistema “S” por meio das suas coordenações de capacitações adotando-se o estudo de caso único (YIN, 2005; ANDRÉ, 2008) que contempla as seis organizações paraestatais atuantes em Fortaleza-CE.

O ambiente de estudo delinea o Sistema “S” em Fortaleza-CE, ou seja: Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), sendo o universo formado pelos respondentes enquadrados nas categorias de estudante, professor, gestor e técnico administrativo.

Para a escolha do ambiente de estudo, considerou-se que as instituições citadas são referência de excelência em educação profissional, desenvolvendo ambiente de formação profissional com modelos propostos segundo o projeto pedagógico (PP) ministrado aos trabalhadores no processo de ensino-aprendizagem de suas atividades produtivas de acordo com o segmento de atuação que atende, ou seja, espécie de atividade, a saber: rural; indústria; comércio; transporte; micro e pequenas empresas; e cooperativismo.

Na abordagem qualitativa da pesquisa, de natureza exploratória, apresenta-se uma descrição e uma comparação dos resultados na perspectiva de analisar as práticas avaliativas dos Programas de Educacionais praticados pelas instituições do Sistema “S”. Foram considerados os fatores do contexto educacional e do processo de fundamentação nas teorias da avaliação educacional contemporânea, bem como na relação de semelhanças e diferenças de concepções e práticas avaliativas existentes entre as instituições do sistema em foco.

A pesquisa consolidou-se por meio de consultas bibliográficas, análises documentais, estudos exploratórios e de campo, na perspectiva quali-quantitativa, mediada por instrumentos de coleta de dados, por intermédio de formulários preenchidos e mediados pela pesquisadora, diário de campo, embasado em um roteiro de questões pré-estabelecidas, e, elaborado a partir de visitas às organizações. Os procedimentos elencados foram captados em uma amostra heterogênea. Situações que ensejaram amplas discussões dos resultados.

A perspectiva do diálogo entre os teóricos da área de estudo, as informações resultantes da pesquisa e o olhar da pesquisadora constituem a tônica da pesquisa, permitindo melhor compreensão do cenário desvelado diante do desafio de compilar informações em uma súmula peculiar que é a dissertação acadêmica, imbricada numa perspectiva técnica da educação profissional, no intuito de sensibilizar e disseminar o olhar da academia para a importância de se empreender estudos que contemplem a EP posta no Sistema que é responsável pela formação técnica e humana dos trabalhadores.

A contextualização do tema orienta também às dificuldades existentes no objeto de estudo, uma vez que assinala os pontos de impasse e caracteriza o cenário nacional e local do fenômeno investigado. Destaca, ainda, a relevância e importância da pesquisa, a partir da exposição da justificativa, vez que externa a problemática pertinente às pessoas investigadas, além de detalhar os objetivos que nortearam os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa.

A primeira unidade de estudo versa sobre a trajetória evolutiva da educação profissional, aborda as ideias e concepções pedagógicas tendo em vista a compreensão do contexto da educação profissional no País e no Ceará.

A segunda unidade trata dos conceitos e abordagens teóricas que embasam de forma direta e indireta a elaboração do conhecimento científico relativos aos modelos de avaliação de programas educacionais e, descreve o “Estado da Arte” das pesquisas e debates sobre esse campo do conhecimento.

Em seguida, a terceira unidade aborda os modelos de educação e avaliação na educação profissional aplicados no Sistema “S”.

Após os estudos sobre a trajetória da educação profissional no Brasil e o arcabouço teórico de avaliação de programas, apresenta-se a necessidade de explicar os procedimentos metodológico utilizado na pesquisa, posto que subsidiam o estudo devido à complexidade do Sistema “S” enquanto objeto de estudo, abrangendo os seis segmentos de atividade, ou seja, a indústria, comércio, agricultura, micro e pequenas empresas, transporte e cooperativismo.

Na sequência, apresentam-se os resultados da pesquisa, a análise pós-coleta de dados, com vistas à cientificidade da dissertação. Para tanto, descreve-se a análise dos dados mediante as técnicas quantitativas, na qual foram captadas as percepções dos respondentes através de perguntas contidas no instrumento aplicado aos quatro grupos selecionados que exercem atribuições diferentes no Sistema S. Realizou-se uma análise estatística descritiva dos dados com o suporte do *software* SPSS, relacionando diferentes variáveis em intervalos percentuais e estudadas à luz das medidas de tendência central ou de posição: média aritmética, moda e mediana(BARDIN, 2004). As informações produzidas pelo SPSS foram sistematizadas, analisadas e apresentadas em resultados quantitativos e quadros estatísticos. As informações oriundas das pesquisas de campo e documental estão cotejadas mediante os pressupostos explicitados pelos teóricos da área.

A culminância apresenta as reflexões e conclusões da pesquisadora, sobre o objeto de estudo, além de prestar contas a cerca do alcance dos objetivos do estudo que subsidiam a discussão quanto à avaliação de programas educacionais com foco na educação profissional desenvolvida no Sistema “S”. Os dados e informações analisados por meio da lógica formal sequência da se apresentam coerente com a proposta do curso de mestrado e a comunidade científica das instituições acadêmicas.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A expressão “*educação profissional*” é usada com ideias variadas uma vez que incluem os processos educacionais, os cursos de formação e treinamento. Ademais, os termos *educação profissional*, *ensino profissionalizante*, *capacitação profissional*, *ensino técnico*, *formação profissional*, assim como *qualificação profissional*, são utilizados na prática e na literatura de forma generalizada, referindo-se ao ensino das instituições públicas escolares e não escolares ou quaisquer processos de capacitação da força de trabalho de jovens e adultos.

Etimologicamente, Lima (1983, p. 8) divide o significado de educação profissional em dois níveis, sendo o primeiro:

[...] uma educação geral imanente, o que transpõe para a nossa real ou aparente antinomia, significa que, na singularidade múltipla das profissões, há sempre algo que seria objeto da educação geral, mesmo porque o ser humano dispõe senão do seu comportamento (motor, verbal e mental) para realizar a multiplicidade das tarefas que denominamos profissionais.

O segundo nível contempla a educação para o desempenho de um ofício, que é o “resultado da educação profissional, ou profissionalizante, é a “profissão”, focada no resultado, ao passo que a intitulada educação geral” foca o processo de aprendizagem generalizante e multidisciplinar.(*ibdem*).

A educação profissional (EP) se concretiza como a vertente da educação que forma e qualifica profissionalmente, com vistas ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, embasada pela compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, socioeconômicos, culturais e do trabalho. Outrossim, efetiva uma formação técnico-profissional de caráter integral, que associa os conceitos teóricos com as práticas tecnológicas e a vivência dos problemas reais da sociedade (FRIGOTTO et al., 2005).

Abrange ainda, os processos educativos de formação, além de treinamento no que concerne ao processo de capacitação da força de trabalho, com natureza, duração e objetivos diferenciados. Compreende-se, portanto, que a EP objetiva não somente a formação de técnicos de nível médio, mas compreende também, a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização, sendo proposta para trabalhadores com a mais diversa escolaridade, com vista a promover o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e a atualização tecnológica permanente (CATTANI, 2002).

## 2.1 Trajetória histórica da Educação Profissional

Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média até a Modernidade, se percebe o quanto a educação está ligada ao trabalho, cuja aprendizagem, inicialmente, se dava através da convivência na família, e, assim, o conhecimento era passado de geração em geração. Na Idade Média, surge então, o interesse dos trabalhadores em desenvolver o trabalho com base em ensinamentos de mestres, surge, por conseguinte o aprendiz, que na escala evolutiva retrata a lacuna que existe na sociedade relativa quanto à diferença do capital intelectual e o trabalho manual artesanal, sequenciado, em seguida, com a origem da indústria, quando surgem as escolas de artífices ( MANFREDI, 2002).

Segundo Aranha (2006). na Idade Média o movimento da educação se desenvolveu em duas abordagens, a educação *patrística* e a educação *escolástica*. A primeira trata da filosofia contida nos trabalhos dos Padres da Igreja Católica, origem da expressão patrística. Iniciou-se no período decadente do Império Romano, no séc. III e a retomada da Filosofia platônica, fundamentada na necessidade da criação de uma rigorosa ética moral, do controle racional das paixões e a predileção pelo suprasensível.

A educação escolástica se baseou no currículo educacional medieval, tratando, sobretudo, das “Sete Artes Liberais”, distinguidas por Platão no que chamou de *trivium* em face das três disciplinas: gramática, retórica e dialética e *quadrivium* composta pela Aritmética, Música, Geometria e Astronomia (ARANHA, 2006).

Segundo Castel (1998), foi desenvolvido nessa época a conceito de educação, em que, os pensadores desse período acreditavam que as palavras possuíam em si a possibilidade de reaver a experiência humana esquecida. A educação medieval reeditava a valorização do conhecimento teórico e desdenhava as atividades práticas e manuais, isso sendo observado com maior ênfase no período do modo de produção feudal.

A educação, também, se manifestou nas práticas da sociedade romana, onde o ensino do filho era de responsabilidade da mãe e do pai, e, não dos escravos e amas aos quais eram entregues os filhos, fato comum na sociedade da Grécia, logo, era de inteira responsabilidade dos pais a formação das crianças. O pai desempenhava o papel de senhor e sacerdote, fazendo valer os direitos e deveres da sociedade da época, ou seja, a aprendizagem se dava pela convivência ou até mesmo imitação. A limitação de subserviência do filho em

relação ao pai, este era considerado propriedade sua, situação que estabelecia uma forma de sobrevivência por meio de atividades ou ofícios, denominada, atualmente, formação profissional (MONROE, 1985).

Na Idade Média, a “meta da educação continuava a mesma da estabelecida na Antiguidade, ou seja, a formação humana e a preparação de funcionários capacitados para a administração do Estado” (ARANHA, 2006, p. 104). Surge, por conseguinte, o incentivo para o desenvolvimento de práticas em artes e ofícios, surgindo assim às profissões.

No Brasil, a primeira informação que se tem do empenho governamental em direção à profissionalização se registra no ano de 1809, quando o decreto do Príncipe Regente, D. João VI, estabelece o Colégio das Fábricas, fundado após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Em 1816, é criada a Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Somente no ano de 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (ROMANELLI, 1999).

A partir da década de 1840 foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais da província, sendo a primeira em Belém-PA, para atender, prioritariamente, aos menores abandonados, com vistas a diminuir a criminalidade e a ociosidade. Anos depois, com o advento do Decreto Imperial de 1854 foram criados os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, em estabelecimentos de ensino para promover aos menores abandonados a aprendizagem das primeiras letras e um ofício ministrado em oficinas públicas e particulares, mediante contratos firmados e fiscalizados pelo “Juizado de Órfãos”. Em 1858 surgem as sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, nas quais eram administradas instruções teóricas e práticas, iniciadas com ensino industrial, nos Liceus de Artes e Ofícios, localizados nas províncias: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (ID, IBDEM).

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo como finalidade preparar operários para o exercício profissional. Neste ínterim surge a política de incentivo ao desenvolvimento do ensino

industrial, comercial e agrícola, conservando o caráter assistencialista do ensino profissional no Brasil.

Em 1910, Nilo Peçanha instala dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias unidades da Federação, similares aos Liceus de Artes e Ofícios (ARANHA, 2006, p. 307).

Em 1920, a Câmara dos Deputados promove uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional e propõe a sua extensão aos pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Uma comissão denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico foi criada para dinamizar o feito educativo, Este fato originou a criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930.

Durante os anos 1930, foi institucionalizado o Conselho Nacional de Educação e a reforma educacional brasileira, batizada com o nome do ministro Francisco Campos, que mediante os Decretos Federais nº. 19.890/1931 e 21.241/1932 regulamentaram a organização do ensino secundário. Ademais, o Decreto Federal nº. 20.158/1931 promulgou o primeiro instrumento legal sobre o ensino profissional comercial e a profissão de contador, além de estruturar cursos com ideias e concepções de profissionalização.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo teor diagnosticava e sugeria rumos às políticas públicas de educação, além de defender a organização de uma escola democrática, que proporcionasse oportunidades para todos. No mesmo ano, realizou-se a V Conferência Nacional de Educação, cujos resultados culminaram na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934, se instaura uma nova política de educação, ao estabelecer como competência da União, “traçar as Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”. No escopo da Carta Magna de 1934, a política de educação profissional preconizada em proposituras anteriores é revogada e estabelecem-se as escolas vocacionais e pré-vocacionais, como dever do Estado para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129).

Assim, a obrigação com a efetivação das escolas vocacionais passa a ser um atributo do Estado que deveria ser cumprida com “[...] a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos [...] as intituladas classes produtoras, que deveriam criar, na esfera de

sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (ARANHA, 2006, p. 307). Esta política da educação nacional direcionada às escolas vocacionais foi esboçada devido às demandas do processo de industrialização desencadeado na década de 1930, na qual necessitava de profissionais especializados para a indústria nos setores de comércio e serviços.

Em 1942, a Reforma Capanema estabelece, por decreto-lei, as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que mediante o Decreto-Lei nº 4.073/1942 reordena o Ensino Industrial, enquanto que o Decreto-Lei nº 4.244/1942 prescreve a Lei Orgânica do Ensino Secundário. O Ensino Comercial foi apregoado pelo Decreto-Lei nº 6.141/1943 e a modalidade Ensino Primário legislado pelo Decreto-Lei nº 8.529/1946. O Ensino Normal foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 8.530/1946, ao passo que Ensino Agrícola foi prescrito pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946 (SCHWARTZMAN, 2000).

Evidencia-se, portanto, que no cerne dos decretos, que compõem as Leis Orgânicas da Educação Nacional, existem tendências explícitas em prol da oficialização do ensino profissionalizante.

A Constituição Federal de 1937 estabelece o ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos e, assim, possibilitou a definição das leis orgânicas do ensino profissional. Este dispositivo propiciou a criação das entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946 e a transformação das antigas “Escolas de Aprendizes Artífices” em “Escolas Técnicas Federais”.

Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para efeito da legislação trabalhista, enquanto que outro decreto-lei dispôs sobre a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, consolidando assim o ensino profissionalizante (ID IBDEM).

Manfredi (2002) ao se reportar a EP enaltece a importância do advento do Sistema “S” que surgiu como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do País. A iniciativa visou minimizar a falta de trabalhador qualificado cuja finalidade era incrementar e dinamizar as inovações tecnológicas nos diversos setores da economia, por serem estratégias

importantes para enfrentar os impactos da era tecnológica, diante da globalização com vistas à redução da lacuna entre o mercado que emprega e a mão-de-obra com baixa qualificação.

No Brasil, a Educação Profissional influenciou diversos acordos após o golpe militar de 1964, inicialmente sigilosos, no entanto, se tornam públicos em 1966, em face dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura(MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), o chamado acordo MEC/USAID pelo qual o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional, cujos resultados fomentam as Leis nº 5.540/68 do ensino superior e nº 5692/71 que versa sobre o ensino de 1º e 2º graus (ROMANELLI, 1993).

A legislação do período, compreendido entre 1964 a 1975, denotam ações ligadas às iniciativas governamentais de maior destaque na política educacional, dentre as quais estão a Lei Suplicy de Lacerda nº 4.464/1964 que proíbe o funcionamento da União Nacional dos Estudantes(UNE); O salário educação foi institucionalizado pela Lei nº 4.440/1964; a Constituição de 1967, promulgada no Governo Castelo Branco antecipa aspectos que norteiam a reforma do ensino superior, deliberada através da Lei nº 5.540/1968 e do ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5692/1971. A institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização(MOBRAL)foi estabelecida por meio dos Decretos-Lei nº 5.379/1967. O ensino supletivo foi institucionalizado pelo Decreto-Lei nº 71.737/1973, já previsto na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971(ID IBDEM).

Até a década de 1970, a formação profissional brasileira consistiu no treinamento para a produção padronizada. O resultado desse tipo de formação era limitado, devido permitir a incorporação de trabalhadores semiqualeificados no mercado de trabalho, objetivando o desempenho de tarefas simples e previamente delimitadas. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada entrave significativo à expansão econômica, posto que o conhecimento técnico competia somente aos níveis gerenciais.

A partir da década de 1980, novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Por conseguinte, as empresas passaram a exigir trabalhadores melhores qualificados. Novas competências passaram a ser estabelecidas, assim como a capacidade para o trabalho em equipe, criatividade e autonomia na tomada de decisões, principalmente, a habilidade de utilização de novas tecnologias da informação e produção (CATTANI, 2002).

A educação brasileira, a partir de 1996 foi legislada por dois dispositivos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei Darcy Ribeiro e a Lei nº 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação(PNE), preconizado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A LDB regulariza, em âmbito nacional, a base comum do currículo escolar, a carga horária, a presença mínima em aula e as formas de promoção de série; estabelece as modalidades de educação, em especial, a Educação Profissional (EP), por meio do Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004; organiza as modalidades de ensino voltadas aos trabalhadores, por área profissional, mediante itinerários formativos ou conjunto de etapas, integrando-as e articulando-as durante o percurso de formação nas organizações de ensino profissional, em função da estrutura sociocupacional e tecnológica do terceiro milênio.

Como exposto, ao longo da estruturação do ensino brasileiro percebe-se que a educação comumente surge como uma solução para as lacunas, omissões ou problemáticas sociais herdadas das inadequações do sistema capitalista. Além disso, os programas decenais da educação nacional não suprem as carências do mercado de trabalho brasileiro, fato que justifica a implementação de sistemas educacionais paralelos como o Sistema “S”, cuja atividade principal é a EP.

Em geral, a formação profissional brasileira é ministrada por uma variedade de organizações de educação formal e não formal mediante cursos técnicos de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados. Os cursos são oferecidos pelo sistema oficial de educação regular, compreendendo desde as organizações que compõem o Sistema “S”, por instituições particulares que atuam em áreas de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, em instituições comunitárias ou sindicais, departamentos de recursos humanos de empresas, organizações não governamentais (ONGs) dentre outras(CASTIONI, 2002).

Existem incentivos interinstitucionais relativos às atitudes de abertura as diversidades de trabalho em equipe que exigem a capacidade de comunicação grupal, procedimentos pedagógicos de relevância que outorga um conjunto de habilidades, conhecimentos, criatividade e responsabilidades requeridas aos trabalhadores nos postos de ofício nos quais desempenham papéis profissionais.

A indistinção terminológica que permeia a EP contribuiu para gerar incompreensões e se originou na própria legislação, já que o ensino profissional está passando por reformas que se inicia em meados da década de 1990, em face da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 e os instrumentos que a complementam, tais como os Decretos nº 5.154/2004, Decreto nº 5.224/2004, Decreto nº. 5.225/2004 além da Lei nº. 11.892/2008, que instituem as políticas de Educação Profissionalizante do Brasil na primeira década do terceiro milênio.

Ressalta-se que a formação profissional do cidadão brasileiro até o século passado, seguia os ditames do modelo *fordista*, na qual a qualificação recaía na transmissão de habilidade/conhecimento do trabalho, embasado no modelo tecnicista, focado no “credencialismo” a partir dos sistemas escolarizados e nos sistemas de ascensão de “cargos e carreiras” das organizações, ou ofertado pelo tempo de trabalho na instituição empresarial (FRIGOTTO, 2005).

Frigotto (2005) destaca, ainda, que o modelo “neofordista” ou “pós-fordista” implantado nas organizações empresariais brasileiras propõe a substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo da competência, termo que expressa uma noção imprecisa de corrente da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades gestadas a partir das exigências de situações concretas de trabalho, associadas aos modelos de produção e gerenciamento da atualidade expressão esta que a noção de qualificação que é ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes são correspondentes.

O uso e a difusão do modelo centrado em saberes e habilidades que os trabalhadores possuem, iniciou-se nas empresas multinacionais e vêm sendo acompanhados por um conjunto de operações e práticas sociais que lhe dão forma e objetividade.

No Brasil, a noção de competência, apesar de ser conhecida no âmbito das ciências humanas passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base do trabalho. Usada de forma generalizada, a concepção de competência preconizada do Perrenoud (1999) é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal (ID IBIDEM).

Quando se compara a concepção tecnicista de qualificação (BONFIN, 1998) com o modelo da competência (PERRENOUD, 1999), nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista de trabalho. Quanto às diferenças entre o tecnicismo e a aprendizagem por competências parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais complexos, incorporando à perspectiva, meramente técnico-operacional, dimensão de ordem subjetiva, psicossocial e cultural.

As emendas constitucionais, que redimensionam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ensejaram, por via de consequência, preestabelece mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 promovendo, assim, modificações na educação nacional oficializadas desde as Leis Orgânicas de 1942, perpassando pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proe), criado pelo Decreto nº. 2.208/1997, que por meio da Portaria Ministerial nº. 6.46/97, deliberou que no período de 1997 a 2003 fosse implementada a reforma do ensino profissionalizante em consonância com o modelo proposto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (DANNERMANN, 2004).

A adesão a essa proposição é a condição para que as escolas obtenham recursos financeiros para melhorar a infraestrutura, equipamentos, condições didático-pedagógicas e a formação continuada (capacitação) dos profissionais da educação com vistas à adequação e atualização dos currículos. Para que estas ações se consolidem, os planos, programas e projetos educacionais devem contemplar políticas de educação que delineiem finalidades inovadoras e empreendedoras, objetivos e estratégias exequíveis e relevantes de modo que favoreçam a implantação da educação profissional expressa no escopo da legislação. Diante deste cenário, novas formas de funcionamento e de gestão são engendradas, tendo em vistas o redimensionamento das finalidades da EP, que ensejou novos currículos, os quais priorizam a formação técnica, complementada pela educação integral do ser humano, vinculado ao mundo do trabalho, a prática social e a cidadania. Evidencia-se, portanto, que a educação profissional não é utilizada como instrumento de política assistencialista, nem como a simples preparação do indivíduo para executar determinado conjunto de tarefas, mas como autorrealização e transformação socioeconômica.

A partir de 2009, surge um novo devir à educação profissional, científica e tecnológica, mediante a promulgação da Lei nº 11.872/2009 que estabelece a educação profissionalizante nos Institutos Federais de Educação (IFCE) e demais subsistema de educação formal do País. Nessa propositura a EP implica além do domínio operacional de um determinado fazer, que acompanha a compreensão global do processo produtivo, a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Em 2011, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou um projeto para ampliar o ensino médio integral e profissionalizante. Destaca de modo subliminar a intenção de controlar o Sistema S, formado pelas entidades dos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, micro e pequenas empresas, transportes e cooperativas) que funciona há 70 anos, ministrando cursos de qualificação de mão de obra, assistência social e oferta de bens e serviços culturais. Atualmente, as organizações que compõem o Sistema “S” detêm um orçamento anual de R\$ 8 bilhões, obtidos de receita advinda do desconto de 2,5% sobre a folha salarial das empresas, esses recursos são administrados pela Confederação Nacional da Indústria – CNI (PARAGUASSU, 2011).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 1990, alterado sucessivas vezes, pelas leis de nº. 7.998/1990, nº. 8.121/1991, nº. 10.260/2001 e pelo Projeto de Lei nº. 1.211, de 1º de setembro de 2011, tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (SEVERO, 2011).

A medida intensifica o programa de expansão de escolas técnicas no País, além das 81 (oitenta e uma) unidades que estão em execução e devem ser inauguradas em 2012. O Governo Federal assevera que a rede federal de cursos técnicos e profissionais deve contar com cerca de 600 (seiscentas) unidades escolares administradas pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e um atendimento direto de mais de 600 (seiscentos) mil estudantes, em todo o País. Os recursos para custear o Pronatec advêm do orçamento do Ministério da Educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Sistema “S” e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O projeto de lei foi encaminhado para apreciação, e encontra-se no Congresso Nacional, para tramitação em regime de urgência (PARAGUASSU, 2011).

## 2.2 Abordagens teóricas da Educação Profissional

As teorias que embasam a educação profissional para formar pessoas qualificadas para atender as demandas sociais e do mercado de trabalho, ou seja, suprir as demandas das organizações empresariais são analisadas à luz das abordagens pedagógicas aplicadas à educação regular brasileira.

A teoria pedagógica histórico-crítica, idealizada por Saviani, em 1983, para propiciar aos educadores “progressistas” uma alternativa de desenvolvimento viável, assinalando que numa sociedade capitalista é possível desenvolver uma educação que não seja necessariamente reprodutora da situação vigente, mas sim adequada aos interesses da maioria, ou seja, aos preceitos da sociedade brasileira (SAVIANI, 1995).

Saviani (1995) questiona a teoria pedagógica crítico-reprodutivista uma vez que acredita que a Educação não tem poder para determinar as relações sociais mesmo sendo por elas determinada. Pressupõe, portanto, que na sociedade capitalista, a educação atende somente aos interesses do capital. Assim, a teoria crítico-reprodutivista, (SAVIANI, op. cit.) não apresenta qualquer proposta pedagógica, para combater as propostas que apresentam preconceitos capitalistas, deixando os educadores “progressistas” sem perspectivas e alternativa de solução, que contemple as necessidades e expectativas do homem trabalhador educado de modo honesto, por conseguinte, é mais prático abandonar a ação educacional.

Verifica-se, assim, a dialética entre as tendências pedagógicas munidas da visão de que existe uma reprodução da sociedade nos espaços escolares em suas relações de dominação com características particulares da sociedade capitalista. Saviani (1995, p.41) define a escola como sendo “determinada socialmente, na qual a sociedade em que se vive foi fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre por determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”.

A EP situa-se como necessária não somente à elaboração de uma base de conhecimento técnico, administrativo e gerencial, mas objetiva o desenvolvimento de atitudes e conhecimentos técnicos e, acima de tudo, visa a “compreender o mundo que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade”. (SAVIANI, 2003).

Libâneo (2005, p.94) classifica as teorias pedagógicas, dividindo-as em teorias pedagógicas críticas e não críticas. Considera que a teoria pedagógica crítica “leva em conta os determinantes sociais da educação” (p.94); enquanto a não crítica “acredita ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social” (p.94).

Assim ao se ater a evolução da Educação Profissional no Brasil, o que se observa é a mera reprodução das teorias organizacionais no contexto fundamental, principalmente ao se correlacionar tais premissas à concepção Estruturalista de 1818, dos pensamentos da Teoria Burocrática, de Max Weber (1940), da Teoria da Administração Científica, de Taylor (1908) e Fayol (1912), no século XX.

É irrelevante, portanto, conceituar a Educação Profissional simplesmente como um processo voltado para o desenvolvimento do capital humano, haja vistas que o mundo do trabalho traz consigo todas as lacunas existentes nas organizações, ao longo do século XX, período considerado mecanicista, sistemático e tecnicista (MORGAN, 1996).

A educação profissional brasileira teve início nas escolas técnicas no século XIX, porém, com a formalização dos procedimentos didáticos e práticas educativas atuais teve seu advento no século XX. No entanto, as ações de qualificação eram permeadas de princípios expressos pelas abordagens: tecnicista, positivista e mecanicista. Embasada nestes enfoques a formação profissional se consolidou com um viés considerado inovador e foi veiculada de modo subliminar uma abordagem humanizada, no entanto, focada em resultados.

Percebe-se que a Educação se consolidou por meio de estudos relativos às teorias pedagógicas que neste estudo, conforme Bonfim (1998), é denominada de abordagens pedagógicas, a saber: tecnicista, politécnica, cognitivista, construtivista, com visão também no pós-construtivismo e progressista, que embasam os modelos de uma forma mais analítica e crítica.

Importa ressaltar que nestas abordagens existem perspectivas históricas e conceituais quanto à concepção de aluno, professor, avaliação e tecnologias essencialmente calcadas na valorização dos instrumentos, nas formas de fazer e utilizar técnicas.

As abordagens teóricas na EP, neste momento histórico, expressam as vertentes: Tecnicista, Politécnica, Cognitivista, Construtivista e Progressista.

### ***2.2.1 Abordagem tecnicista***

Desenvolveu-se inicialmente nos anos 1970, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes fora do contexto escolar. A supervalorização da tecnologia programada de ensino revestia a escola de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende, exclusivamente, de especialistas, de técnicas e de tecnologia (LIBÂNEO, 2001).

Nesta perspectiva o professor é pouco valorizado, em detrimento da tecnologia é considerada mais importante, passando este a ser um mero especialista na aplicação de manuais ou livros didáticos programados, planejamentos e avaliação, ficando sua criatividade restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada (LIBÂNEO, 2001).

O aluno é reduzido a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar, no qual seus interesses e seu processo particular não são considerados, posto que a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar.

A avaliação é relegada aos instrumentos aplicáveis tal como foi planejado, em seus objetivos geral e específicos, sem o foco da abordagem cognitivista, que trata o “aprender fazendo” e com o erro (MORIN, 2004). Tratando-se de uma verificação quantitativa para estabelecer um comparativo entre o ensino proposto e o executado.

Portanto, os processos de aprendizagem nesta abordagem estão assentados no fazer, mediados por instrumentos ou formas de atuar do professor, o que de fato se verifica, nos modelos propostos do Sistema “S”, em meados da década de 1960 no âmbito da educação profissional, pois, as diretrizes educacionais, posto que as escolas profissionais existiam para atender inicialmente a demanda da indústria, e, posteriormente, ao comércio e demais segmentos produtivos do País (ROMANELLI, 1993).

Ressalta-se que essa orientação foi direcionada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos de 1960 e 1970 por meio das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, mas que ainda são presentes em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

### **2.2.2 Abordagem politécnica**

O que se denomina de educação tecnológica, na verdade, é a Educação Politécnica, confirmado por Saviani (2003, p. 145-146), ao afirmar que,

[...] em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimos. Se, na época de Marx, o termo “tecnologia” ainda era pouco utilizado nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Para Ferreira (1988, p. 515), os termos são estáticos – “politécnica” significa escola politécnica e “politécnico” 1. Que abrange numerosas artes ou ciências. 2. Diz-se da escola que estuda engenharia.

Assim entende-se que politecnicia significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, surgindo assim o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas, de formar o homem em contato com as experiências e com o meio por intermédio da articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Tal organização será efetuada de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna (SAVIANI, 2007).

Assim como Perrenoud (2001), Markert (1996) também reconhece a formação por novas competências necessárias aos indivíduos diante da complexidade no mundo do trabalho, sendo elas técnico-intelectuais amplas, denominadas de competências: organizacionais; metódicas; comportamentais; sociais e comunicativas. Assim afirma que não é possível

Minimizar, tão pouco, a discussão sobre o desenvolvimento do sujeito socialmente competente, da formação do cidadão: do sujeito que busca a autonomia e a emancipação [...] Do sujeito político que é capaz de reagir à coerção da sociedade,

de questionar as pretensões de validade das normas sociais e de buscar novas regras e novos princípios para a ação individual e coletiva (MARKERT, 1996, p. 120).

Segundo Markert (1996, p. 120), a formação nessa abordagem deve acontecer na perspectiva de quanto à “síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais”.

### ***2.2.3 Abordagem cognitivista***

A partir de 1980, surge, com grande evidência, um movimento que visa à integração entre tendências que tinham um viés mais psicológico e outras cujas ideias eram mais sociológicas e política, sendo a teoria cognitivista uma tentativa de ruptura com o positivismo.

O idealizador do construtivismo foi Jean Piaget (1896–1980), suíço formado em Biologia, que também se interessou por Filosofia e Psicologia, tendo seus estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento das crianças no processo de formação do homem (ARANHA, 2006; MIZUKAMI, 1986).

Os seus estudos originaram a

Psicologia genética, que investiga a gênese do desenvolvimento cognitivo, dividido por ele em quatro estágios: sensório – motor (de 0 a 2 anos), intuitivo ou simbólico (de 2 a 7 anos), das operações concretas (de 7 a 14 anos) e das operações formais ou hipotético-dedutivo (a partir da adolescência) (ARANHA, 2006, p. 278).

Pozo (2002) ressalta que autores como Veiga (1989), Bruner (1997) e Ausubel (1978) seguiram os estudos de Piaget (1920), dentre eles, destaca-se Emília Ferreiro, argentina radicada no México, no âmbito da Linguística, na década de 1970, juntamente com Teberosky, que influenciam até hoje a alfabetização, contribuindo para a reinvenção do processo e concebendo o pós-construtivismo.

Outro autor de renome que abordou tais conhecimentos na construção cognitivista com a inovação do conceito de competências foi Perrenoud (1944), definindo-as como

[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas. As competências não são, portanto, saberes e atitudes, mas elas “mobilizam, integram e orquestram tais recursos”. [...] lembra em construir as competências desde a escola (ARANHA, 2006, p. 280).

Ainda na década de 1990, os educadores passaram a se preocupar com o que fazer diante do conhecimento ora concebido, discutindo a forma de trabalho na escola para a formatação de processos educativos que estimulassem a aprendizagem, denominado de construtivismo pós-piagetiano, e, posteriormente, o pós-construtivismo (ARANHA, 2006).

Emerge a questão pedagógica aspectos relevantes, principalmente ao entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, dando importância a relação interpessoal, à relação entre cultura e educação, bem como do papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno, em cada momento de sua escolaridade e de forma contínua (MIZUKAMI, 1986). Nas instituições do Sistema “S” e bem presente a ênfase nas relações interpessoais para a consolidação da formação profissional.

#### ***2.2.4 Abordagem construtivista***

O enfoque construtivista entende aluno como um ser em desenvolvimento, que necessita de estímulos para aprender, porém respeita os estágios biológicos para a assimilação do conhecimento. Ressalta que o professor é um especialista que medeia o ensino-aprendizagem e estabelece relações entre: o aprender e o ensinar, e, as técnicas que permitem respeitar a maturidade biológica do aprendiz.

Na década de 1980, o construtivismo emergiu da teoria de Piaget (1920), porém a evolução das ideias desencadeia a inserção de outros componentes, como a “capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condições para que o processo de amadurecimento não seja ilusório, o que acontece quando resulta de pressões externas sem a gestão por parte do sujeito”. (ARANHA, 2006, p. 276).

Nesta perspectiva, o conhecimento não é visto como estático. O educador não pode conceber o conhecimento como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), tampouco o resultado de simples registros de percepções e informações (empirismo), mas sim resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive (WICKERT, 2006).

Como fruto dessa evolução destaca-se: Vygotsky (1896-1934), no sociointeracionismo, que em relação com o meio, fez-se crítico da *gestalt*, como analista da tendência naturalista das ciências humanas. Influenciado pelo método dialético, produziu muito no âmbito do construtivismo, sendo até hoje reconhecido por suas obras (ARANHA, 2006); Gardner (1995), estudioso do desenvolvimento psíquico por meio das inteligências múltiplas, defende a Educação como o ato de planejar propostas pedagógicas, devendo levar em consideração os diferentes tipos de inteligências do ser humano, que mesmo tendo realizado estudos e experimentos com crianças, pode-se utilizar os princípios do desenvolvimento para todas as idades.

Entende-se, ainda, que a abordagem construtivista é uma variante da abordagem cognitivista estendida a outros campos da psicopedagogia, como o sociointeracionismo *vigotskyano* que é uma linha de concepção do conhecimento em que se aprende fazendo, agindo e reagindo no meio onde está inserido.

As ideias sobre o desenvolvimento do pensamento e, por via de consequência, da inteligência compõem o cerne da abordagem cognitivista, presente nas práticas educativas do Sistema “S” em face da ênfase construtivista prescrita na maioria dos programas educacionais e nas relações sociais das organizações.

### ***2.2.5 Abordagem progressista***

A proposição progressista concebe educação no âmbito da construção do conhecimento para a politização e formação cidadã dos indivíduos. Segundo Freire(1992) nas ideias progressistas, ensinar implica que os educandos, adentrem o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo que está sendo ensinado, assim o ato de ensinar, “vivido pelo professor vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado” Freire (1992, p. 81).

A educação progressista destaca que a apropriação do saber vai além dos muros escolares e oferece uma formação cidadã e política aos indivíduos. Daí, então, a grande dificuldade de implementá-la diante do autoritarismo institucional dos agentes sociais frutos do capitalismo nos espaços escolares (LIBÂNEO, 1991).

No final dos anos 1970 e início dos 1980, a abertura política decorrente do final do regime militar brasileiro coincidiu com a intensa mobilização dos educadores em buscar de uma Educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, haja vista a superação das desigualdades no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, assumida por educadores de orientação marxista (Libâneo, 2002, p. 23).

O professor na verdade passa a ser um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

Diferente da educação dominante, o discurso e a prática ocorrem, sendo o educador sujeito da Educação, relegando aos educandos a serem percebidos como “gaveta bancária” na qual o educador deposita o conhecimento como informações que devem ser meramente recebidas, aceitas, memorizadas e repetidas.

O educando, porém, deixa de ser passivo e torna-se um crítico para constituir uma sociedade mais justa, sendo que, esse tipo de educação, pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, sendo a educação exercida como uma prática de liberdade.

Na ideia de educação “problematizadora”, o aprender é algo efetuado por meio de práticas que designam a aprendizagem, relacionando-a com o conteúdo formal, sendo o “aprender um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade”. (LIBÂNEO, 2002, p. 35). A avaliação como é procedida e mediante as vivências e palavras geradoras que orientam a aprendizagem, a avaliação acontece por meio de observações diagnósticas, exercícios e, principalmente, da reflexão da teoria sob a prática na difícil tarefa de transformar o conhecimento mediado pelo processo reflexivo.

Em face das abordagens elencadas, pode-se perceber a evolução entre elas quanto à visão de mundo, educando, educador, metodologia, aprendizagem (BONFIM, 2008) e pontos que enfocam o ensino – aprendizagem, sendo que, na tendência reprodutivista, as abordagens tendem a não propiciar uma reflexão entre os conteúdos e a prática cotidiana; enquanto que a não-reprodutivista aborda a educação como uma nova forma de olhar o mundo, permitindo a aprendizagem correlacionando à prática dos educandos, em especial, a

Educação politécnica, que trata uma relação transpondo os muros da escola, quando propõe a Educação para o trabalho, posto que precisa capacitar os jovens e adultos para o trabalho, considerando que a formação cidadã é parte desse mundo e na evolução tecnológica que é um diferencial competitivo para a inserção no mercado.

### **2.2.6 Abordagem andragógica**

Como o objeto de estudo desta pesquisa é o Sistema “S”, cujo público-alvo é o de jovens e adultos na formação profissional, se faz relevante discorrer sobre a educação de adultos, ou seja, a Andragogia.

Para Cavalcanti (2004; 2005, p. 45) a palavra andragogia

[...] deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à Pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças. A Andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.

Tais conceitos contam com as contribuições de autores como Knowles (1913-1997), Freire (1921-1997), sendo que Knowles(1980;2008) considera que durante a formação do educando seja ela formal, básica ou profissionalizante, o aluno jovem e adulto tem necessidades diferentes das crianças, posto que traz sua experiência de vida, sendo relevante a sensibilidade do educador que opta por trabalhar com este público-alvo para adequar a linguagem, a metodologia e a logística a ser adotada no ensino.

Freire (1996) afirma que o aluno aprende pelo que é significativo, assim o ato educativo deve ser sempre um momento de recriação, de ressignificação de significados, uma constante busca de reflexão diária sob a sua prática, respeitando os saberes que o educando já traz no processo dialógico da formação docente e sua práxis.

O aluno adulto possui características essenciais que devem ser observadas pelos que fazem a EP no Brasil, ao contrário, a evasão será um indicador constante nos dados junto ao sistema brasileiro de avaliação educacional.

Entende-se que a abordagem andragógica permeia as práticas educativas no Sistema “S” posto que preconiza a inclusão do trabalhador nas atividades econômicas do País, sendo o aluno adulto o fiel depositário e usuário dos produtos e serviços de formação/qualificação profissional.

### **2.3 Sistema “S” de Educação Profissional**

Durante o Estado Novo (1937 -1945), com a Constituição outorgada de 1937, muito do que foi definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado, mas pela primeira vez, uma Constituição trata das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um dever do Estado para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129). Ressalta-se que essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as intituladas “classes produtoras”, as quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.

Após a crise econômica vivenciada no Brasil republicano, na década de 1930, emerge um pensamento inovador em relação às mudanças no sistema produtivo. A forma tradicional de industrialização se desloca para o modelo de importações, para superar a necessidade de qualificar mão-de-obra para a indústria e o comércio. Este fato emperrou a aprendizagem e a qualificação da “população de baixa renda, desejosa por se profissionalizar” (ARANHA, 2006, p. 308).

A sistematização do Ensino Profissional, em 1942, estabelecida pelo Ministro Capanema, foi instituída pela reforma educacional, por meio da Lei Orgânica. Criaram-se, então, duas modalidades de gestão do ensino profissional, uma oficial, ou seja, mantida pelo poder público e outra mantida pelas organizações educacionais privadas, isto é, as empresas, porém supervisionadas pelo Estado (ARANHA, 2006). O primeiro modo de gestão se responsabilizou, predominantemente, pelos cursos de formação e o segundo pelos cursos rápidos de aprendizagem ligados a ocupação dos cargos vagos e prover o trabalhador com uma profissão (ROMANELLI, 1993).

Assim, a partir de 1942, são criadas por Decreto as “Leis Orgânicas” da educação nacional, que normatizam o ensino secundário propedêutico, normal e industrial (1942), o

ensino comercial (1943), ensino primário e agrícola (1946). Os dispositivos propiciaram a criação de organizações especializadas como o Senai (1942) e o Senac (1946), além da transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas.

No Governo Vargas, em 1942, emerge o conceito de menor aprendiz para efeitos da legislação profissional cujos preceitos delineavam a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Estas providências consolidaram no Brasil a educação profissional, muito embora ainda continuasse a ser concebida preconceituosamente como uma educação de segunda categoria.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e o superior, atribuído como competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores era o de “formar as elites condutoras do país” enquanto o objetivo do ensino profissional era afeito ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio era oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”, o que efetiva o dualismo educacional sempre presente na trajetória educacional brasileira. A educação intelectual era direcionada à elite dominante, enquanto a EP para a população carente. Emerge, então, uma lacuna, sendo esta uma das razões para a criação de um sistema alternativo de ensino profissional vinculado às organizações empresariais, para sistema educativo denominado de “S”, devido à nomenclatura das instituições iniciarem com a palavra “serviço”.

Ressalta-se que o Sistema “S”, é na verdade um sistema educativo para a aprendizagem de “serviços”, criado para atender a parte da população brasileira que por ser carente economicamente fica sem qualificação profissional e, por via de consequência, se torna cada vez mais marginalizada devido aos preconceitos inerentes aos diversos segmentos da sociedade.

Diante desta contextualização histórica, emerge a educação profissional no País, reforçada com o aparecimento do Sistema “S”, que surgiu como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do País, principalmente ao se observar o *déficit* quanto à inovação tecnológica nos diversos setores da economia, com o intuito de minimizar os impactos da era tecnológica ante a globalização no que tange à redução da lacuna entre o mercado que emprega e a mão-de-obra com baixa qualificação (MANFREDI, 2002).

Segundo Manfredi (2002, p. 179), “o Sistema “S” configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”.

O quadro1, a seguir, apresenta a evolução do Sistema “S” no Brasil, discriminando o ano de criação, a legislação geradora, a atividade econômica e a missão de cada uma das organizações educativas vinculadas ao sistema, facilitando assim a compreensão da abrangência e significância da EP no contexto educacional e produtivo das empresas brasileiras.

Quadro1 - Evolução do Sistema “S” no Brasil.

| ANO  | SISTEMA “S” | LEGISLAÇÃO   | ATIVIDADE ECONÔMICA       | MISSÃO  |
|------|-------------|--|---------------------------|---|
| 1942 | SENAI/CE    | Criado pelo Decreto Lei Nº 4.048 de 22/01/1942   | Indústria                 | “promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” (SENAI, 2008)   |
| 1946 | SENAC/CE    | Criado pelos Decretos Lei Nº 8.621 e Nº 8.622 ambos de 10/01/1946                        | Comércio e Serviços       | “educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”(SENAC, 2008)   |
| 1972 | SEBRAE/CE   | Criado pelo Decreto Lei Nº 99.570 e regulamentado pela Lei Nº 8.029 de 12/04/1990        | Micro e Pequenas empresas | “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo”(SEBRAE, 2009)  |
| 1972 | SENAR/CE    | Criado pela Lei Nº 8.315 de 23/12/1991 e regulamentado pelo Decreto Nº 566 de 10/06/1992 | Rural                     | “desenvolver ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social, voltadas para o homem do campo contribuindo com sua profissionalização, integração na sociedade, melhoria da qualidade de vida e pleno exercício da cidadania” (SENAR, 2008) |
| 1993 | SENAT/CE    | Criado pela Lei Nº 8.706/93 de 14/09/ 1993   | Transporte                | “desenvolver e disseminar a cultura do transporte, promovendo a melhoria da qualidade de vida e do desempenho profissional do trabalhador, bem como a formação/qualificação de novos  |

|      |            |   |                |  |
|------|------------|---|----------------|--|
|      |            |   |                | profissionais para eficiência e eficácia dos serviços a serem prestados à sociedade (SENAT, 2008)  |
| 1998 | SESCOOP/CE | Criado pela Medida Provisória nº 1.715 de 03/09/1998, e Decreto nº 3.017 de 06 de abril de 1999 | Cooperativismo | “desenvolver a educação e a capacitação cooperativista profissional para o cooperativismo, a auto-gestão das cooperativas e o fortalecimento da causa cooperativista no Ceará” (SESCOOP, 2002) |

Fonte: Maciel(2009, p.56)

Ao longo dos anos, as organizações do Sistema “S” contribuíram de forma relevante à formação do povo brasileiro, implementando ações de qualificação para o trabalhador ligadas as suas áreas de atividades, citadas no quadro1.Cada vez mais se estabelece uma forma alternativa para minimizar o *déficit* da educação formal e a educação para o trabalho.

No momento histórico atual, 2012, a educação profissional se consolida como prioritária à formação do educando do ensino médio. A LBD nº 9.394/1996, em vigor, estabelece no Título V, Capítulo II, Seção IV, quatro dispositivos sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 que fixa as “ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Pode-se evidenciar, neste terceiro milênio, que há no contexto organizacional das indústrias e do comércio de produtos e serviço uma demanda significativa, cada vez mais crescente de pessoas com formação profissional específica e capacitada. Dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI) revelam que existe carência de profissional qualificado em diversas áreas do conhecimento, tais como: técnico em: eletrotécnica, edificações, segurança do trabalho, informática, mecatrônica, assistente de suprimento e outros, apresentando um déficit de trabalhadores em torno de 69% (CNI, 2010).

Em face desta situação, as organizações empresariais estão criando no âmbito de sua abrangência cursos de educação corporativa para promover formação profissional para

jovens e adultos, além de cursos de formação continuada para trabalhar em tecnologias e gestão empresarial que requerem habilidades específicas. Pressupõe-se que esta atitude pode ter sido iluminada pelos princípios educativos e instrucionais emanados do Sistema “S” (EBOLI, 2004).

A seguir apresenta-se uma síntese relevante das seis organizações em estudo.

### ***2.3.1 Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria***

Criado, em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei nº. 4.048 do Presidente Getúlio Vargas, para atender a necessidade de formação de profissionais qualificados para a indústria de base. O Senai foi a primeira organização do Sistema “S” que se consolidou como serviço de aprendizagem “nos anos 40, no final do Estado Novo e na gestão do Presidente Eurico Gaspar Dutra, em virtude da expansão da indústria nacional, no contexto das políticas socioeconômicas de desenvolvimento da era Vargas” (MANFREDI, 2002, p. 180).

A primeira unidade do Senai instalada no Ceará foi em 27 de novembro de 1943, considerada, naquela época, uma seção da Unidade Nacional dos Serviços de Formação Profissional. Esta unidade foi integrada a Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), em 2008, para colaborar no desenvolvimento econômico do Estado, por meio da execução do Programas de Educação Profissional, de assessoria técnica, tecnológica e de informação, em nove unidades escolares localizadas nos municípios cearenses, assim distribuídas: cinco na cidade de Fortaleza/CE, uma em Maracanaú/CE, uma em Juazeiro no Norte/CE e uma Agência de Treinamento em Sobral/CE em parceria com o Núcleo Integrado Sesi/Senai de Desenvolvimento do Trabalhador no município de Horizonte/CE.

Dados e informações captados na Fiec durante a pesquisa exploratória, evidenciam que no ano de 2011 a demanda por formação profissional ultrapassou a média de 15 mil matrículas nos módulos iniciais dos cursos de formação profissional básica que adicionados aos demais tipos de formação totaliza cerca de 2,3 milhões de matrículas anuais.

A totalização de matrícula em cursos de formação profissional no País, de 1942 até 2011, abarca 52,6 milhões de matrículas aproximadamente. As primeiras escolas deram origem a uma rede de 797 unidades operacionais, entre fixas e móveis, distribuídas no País,

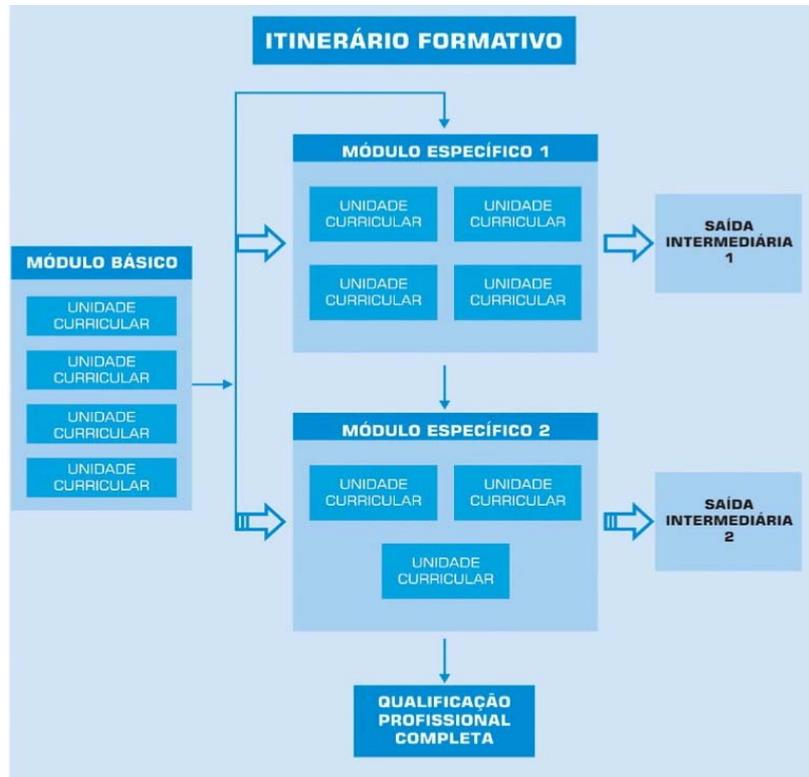
ministrando mais de 2.900 cursos de formação profissional, além dos programas de qualificação e aperfeiçoamento realizados para atender as necessidades específicas de empresas e pessoas. Em 2011 foram realizados 128.490 serviços técnicos e tecnológicos, nas áreas de laboratórios, informática, assessorias, desenvolvimento e inovação tecnológica, certificações de processos e produtos e outros em áreas afins (SENAI, 2011).

Quanto à proposta pedagógica, as unidades de formação profissional localizadas em diversos municípios cearense são agregadas em unidades estaduais mais amplas perfazendo um sistema de regionalização, categorizada de acordo com a estrutura organizacional da unidade. As unidades de formação profissional do Ceará se vinculam ao Departamento Regional do Ceará. As propostas pedagógicas de cada unidade escolar são alicerçadas no princípio do pluralismo de ideias e nas concepções pedagógicas progressistas. Os construtos flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização curricular fundamentam os procedimentos pedagógicos das ações educacionais e de aprendizagem profissional.

O Senai concebe a aprendizagem como a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do treinando. As práticas educativas se processam por intermédio de atividades teórico-práticas, metodologicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, ministradas no ambiente de trabalho. Os procedimentos educativos que visam as aprendizagens de educação profissional de nível básico ou técnico são incrementados nos cursos de qualificação ou habilitação inicial de jovens aprendizes, e são alicerçados pelo princípio da articulação entre formação e trabalho (Senai, 2004). Consta no sítio da organização um conjunto de informações de bases teóricas expressas nos seguintes documentos: (1) Plano Diretor e Perguntas; (2) Respostas mais Frequentes (3) Relatório Anual (2010); (4) Plano Estratégico do Sistema Indústria (2009); (5) Regimento Interno, edição 2009; (6) Metodologias para prover o Desenvolvimento, a Avaliação de Competências da Formação e a Certificação Profissional (2008) e, (7) Série de Documentos Técnicos de 2005.

O relatório, disponibilizado para consulta local em mídia magnética (CD ROM), descreve o itinerário de implementação e implantação dos módulos ofertados pelo SENAI relativos à educação profissional. O itinerário formativo expresso na figura 1 facilita o acompanhamento e controle do treinando que participa dos cursos do Sistema “S”.

Figura1 - Fluxograma do Itinerário Formativo



Fonte: Senai/CE (2004).

A ação pedagógica delineada para que a formação profissional do aprendiz seja adequada e efetiva se processa desde o diagnóstico do perfil profissional do aluno, até a estrutura curricular e explica o que é preciso percorrer para tornar-se um profissional competente na área de formação e na profissão escolhida. O fluxograma expresso na figura 2 concretiza a trajetória de como se configura os procedimentos operacionais e curriculares que consubstancia a oferta formativa.

Figura 2 - Integralização Curricular e Oferta Formativa



Fonte: Senai/CE (2004).

A proposta pedagógica estabelece as competências que o trabalhador deve possuir. Logo, a oferta de cursos é articulada a função que o trabalhador vai desempenhar na organização. Diante desta circunstância é delineado o percurso pedagógico denominado Itinerário Formativo composto de um “conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”. (BRASIL, 2004).

A proposta de formação continuada, objetivando ao estímulo para que o aluno possa escolher as ações pertinentes a sua vocação e a capacitação para o mercado de trabalho, de modo a obedecer ao Itinerário Formativo, ilustrado na figura 2. é composto por etapas e módulos regulamentados pelo Decreto Federal Nº 5.154 de julho de 2004 que regulamenta.

### 2.3.2 Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

O SENAC foi criado após reivindicações e proposições surgidas na “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”, em 1945 na cidade de Teresópolis no Rio de Janeiro. No evento os empresários se reuniram para realizar um exame minucioso dos problemas da

economia nacional. Um dos resultados mais importantes do evento foi a divulgação do documento “Carta Econômica de Teresópolis” ou “Carta da paz social (MANFREDI, 2002, p. 185).

Os fatos estimularam o Presidente da República General Eurico Gaspar Dutra baixar os Decretos-Leis nº 8.621 e nº 8.622, ambos de 10 de janeiro de 1946 no Rio de Janeiro, originando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), referendado ainda, pelo mesmo Decreto Nº 4.481 relativo ao Senai que “estipulava a obrigação das empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem” (ROMANELLI, 1993, p.167).

Portanto o Senac consiste em uma instituição privada sem fins lucrativos, ofertando educação profissional disponível a toda a sociedade, sendo administrada, pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), em cumprimento aos referidos decretos, que deram origem à instituição.

No Ceará, foi fundado em 1948, tendo constituído a sua imagem por meio da sua visão de futuro: “O Senac reafirmará a sua posição, até 2010, de referência brasileira em educação para o trabalho”. (SENAC, 2008). Isto, porque tem como objetivo institucional, capacitar profissionais através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam uma atuação competente no mercado de trabalho.

Procurando identificar outras forças que influenciam esta oferta, como a ação dos agentes do sistema, a demanda das empresas e as aspirações dos alunos. Neste sentido, além das transformações no mundo do trabalho, a história do Senac e o contexto histórico nacional são considerados, proporcionando uma visão particular do comportamento educacional da instituição, que, no meio século de sua história, tem guardado um razoável alinhamento com as mudanças propostas pelos governos e servindo de modelo para outros setores da economia (MANFREDI, 2002).

Sua Proposta Pedagógica foi concebida em três grupos de disciplinas, dividindo-se em: núcleo básico (área de formação), composto por disciplinas que correspondem aos conhecimentos gerais, de caráter técnico-científico e socioeconômico, que fundamentam uma área de formação; núcleo de subárea: disciplinas que compreendem as competências cognitivas, sociocumulativas e técnico-operacionais próprias de uma família

ocupacional. “Um adendo importante é que caso a Área de Formação não tenha subáreas, ou famílias ocupacionais, o currículo conterà apenas as disciplinas relativas ao núcleo básico e à parte específica” (PINHEIRO; SOUSA, 1996, p. 48).

Com base em uma filosofia pedagógica que privilegia a formação de profissionais antenados, polivalentes e flexíveis, o Senac educa para o trabalho, transformando para a vida.

Percebe-se que há uma cultura de preocupação com a avaliação, posto que nos discursos a avaliação é citada como um processo contínuo que visa acompanhar o desempenho de cada aluno, voltando-se para a construção de sua aprendizagem efetiva.

Consta ainda, um núcleo que desenvolve tecnologias para implementar metodologias, sendo o responsável pela aplicação de tecnologias e didáticas educacionais, objetivando a otimização do processo de aprendizagem, atendendo a docentes, estudantes de pedagogia e interessados na área educacional.

Atualmente, 2012, com 65(sessenta e cinco) anos desenvolvendo atividades ligadas a educação para o trabalho, o Senac(2008) preparou mais de 53 milhões de pessoas, para o setor de Comércio e Serviços, contribuindo para a valorização do trabalhador por meio de sua capacitação profissional em três tipos de ensino a partir de oito eixos tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultural e *Design*; e Recursos Naturais(SENAC, 2011).

Como prática educativa foram disponibilizados programas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem através de dois Programas: O “Senac Vai até Você” e o “Senac Vai às Escolas” e suas diferentes modalidades de ensino: Educação a Distância (EAD), Senac Móvel, Ensino Presencial e Pós-Graduação, dentre as quais se destaca o Programa Senac, pois a instituição se faz presente em cerca de 3.000 municípios, capacitando para o Mundo do Trabalho cerca de 2 milhões de brasileiros, a cada ano.

Os fatores econômicos ligados às novas tecnologias, bem como às novas carreiras advindas com as mudanças são os fatores que realmente tem influenciado as ofertas da instituição, pois o foco é atender as demandas dos trabalhadores, empresas e governo nos seus programas de incentivo a mudanças e formação profissional.

No planejamento dos cursos o foco se concentra em competências gerais e específicas, relacionadas às áreas de formação e aos perfis profissionais de conclusão. Os temas para estudo contribuem para o exercício da ética e da cidadania, com o propósito metodológico de desenvolver um ensino que privilegie a articulação entre teoria e prática, através de estratégias pedagógicas que busquem assegurar o saber ter, o saber fazer e o saber ser (SENAC, 2008).

A proposta pedagógica do Senac/CE foi pensada coerentemente com as diretrizes nacionais, respeitando a diversidade cultural e ambiental, estabelecendo a necessidade de modular às ações educativas subdividida em blocos temáticos abalizados no conjunto de conhecimentos profissionais e bases tecnológicas, além de temporalidade das ações, possibilitando uma flexibilidade do treinando.

Como fruto do modelo de educação profissional, as ações podem ser de aprendizagem com uma carga horária extensa, ou menor, mas dentro do contexto denominado de itinerário formativo.

### ***2.3.3 Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas***

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) existe como instituição desde 1972, mas sua história começa quase uma década antes. Em 1964, o então Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), atual Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), criou o Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa (Fipeme) e o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (Funtec), atual Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). O Fipeme e o Funtec formavam o Departamento de Operações Especiais do BNDE, no qual foi montado um sistema de apoio gerencial às micro e pequenas empresas. Em uma pesquisa, foi identificado que a má gestão dos negócios estava diretamente relacionada com os altos índices de inadimplência nos contratos de financiamento celebrados com o banco.

Em 1967, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) instituiu, nos estados da região, os núcleos de assistência industrial (NAI) com o objetivo de prestar consultoria gerencial às empresas de pequeno porte. Os NAI foram embriões do trabalho que

futuramente seria realizado pelo Sebrae (SEBRAE, 2011). Segundo dados do Sebrae/CE (2008), em 17 de julho de 1972, por iniciativa do BNDE e do Ministério do Planejamento, foi criado o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (Cebrae), que tinha em seu Conselho Deliberativo original a Finep, a Associação dos Bancos de Desenvolvimento (ABDE) e o próprio BNDE. O início dos trabalhos começou com o credenciamento de entidades parceiras nos Estados, como o Ibacesc/SC, o Cedin/BA, o Ideg/RJ, o IDEIES/ES, o CDNL/RJ e o Ceag/MG.

Dois anos depois, em 1974, o Cebrae já contava com 230(duzentos e trinta) colaboradores, dos quais apenas sete no núcleo central, estando presente em 19 estados. Em 1977, a instituição atuou em programas específicos para as pequenas e médias empresas. Em 1979, havia formado 1.200 (mil e duzentos) consultores especializados em micro, pequenas e médias empresas. No final dos anos 1970, programas como o Apoio Creditício às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Promicro), Pronagro e Propec levaram aos empresários o atendimento de que necessitavam nas áreas de tecnologia, crédito e mercado (SEBRAE, 2006).

No Governo Sarney e no Governo Collor (1985-1990), a organização enfrentou uma operação desmonte. Mudou-se do Planejamento para o MIC (Ministério da Indústria e Comércio). Com grande instabilidade orçamentária, muitos técnicos deixaram a instituição. Em 1990, foram demitidos 110 profissionais, o que correspondia a 40% do seu pessoal (SEBRAE, 2006).

Segundo Manfredi (2002), em 9 de outubro de 1990, o Cebrae transformou-se em Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), pelo Decreto-Lei nº 99.570, que regulamentou a Lei nº 8029, de 12 de abril de 1990. A entidade desvinculou-se da administração pública e transformou-se em uma instituição privada, sem fins lucrativos, e, de utilidade pública. A instituição foi criada em 1972, como resultado de iniciativas pioneiras que tinham como foco estimular o empreendedorismo no País.

No Ceará, o Sebrae/CE originou-se do antigo Núcleo de Assistência Industrial (NAI), um sistema de apoio à pequena e média empresa que já existia em todo o Nordeste, e que era coordenado pela Sudene, paralelamente ao Nacional.

Pode-se ratificar que a criação do Sebrae/CE, começou bem antes, em meados da década de 1960 com o Programa Universitário de Desenvolvimento Industrial do Nordeste (Pudini), vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), com atuação regional, notadamente nos Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba e Maranhão. O atual Sebrae/CE é resultante de uma evolução, passando de NAI – 1971 para NAE – 1972, Ceag – 1978 e Sebrae/CE – 1991(SEBRAE, 2008).

O Sebrae/CE conta com uma Rede de Atendimento distribuída entre a sede em Fortaleza e os 12 Escritórios/Agências Regionais: Metropolitano de Fortaleza, Maciço do Baturité, Ibiapaba, Tauá, Crateús, Centro Sul, Baixo Jaguaribe, Sertão Central, Norte, Cariri, Ipu e Litoral Leste, e 17 pontos de atendimento Sebrae localizados em: Fortaleza (Central Fácil, Espaço do Empreendedor, Ampejw, Fecempe, Sede), Canindé, Quixadá, Boa Viagem, Nova Jaguaribara, Camocim, Itapajé, Itapipoca, Nova Russas, Crato, Brejo Santo, Campos Sales e Santa Quitéria(SEBRAE, 2011).

Sua proposta pedagógica objetiva a Educação Empresarial que visa formação empreendedora dos donos do negócio, para tanto oferece atualmente, uma série de cursos (presenciais e a distância), palestras e seminários para empreendedores que querem empreender por meio de formação profissional empresarial quanto à dinamicidade do mercado de trabalho.

As práticas de Educação empresarial são desenvolvidas através de uma diversificada programação que orienta para abertura e administração de micro e pequenas empresas, bem como, busca contribuir com o aperfeiçoamento de profissionais em suas diversas funções voltadas para a gestão de negócios, toda essa orientação está situada nas bases teóricas adotadas em 2001, quando traçou e aprovou as diretrizes educacionais por meio do documento denominado de Referenciais para uma Nova Práxis Educacional, na qual reconhece a educação profissional desse “S” baseadas nos pilares da educação para o Século XXI estudados pela UNESCO: Aprender a Conhecer Aprender a Conviver/Ser e Aprender a Fazer (DELORS, 2001).

Suas diretrizes pedagógicas fundamentam-se nos referenciais para uma Nova *Práxis* Educacional, tendo seus primeiros conceitos em 2001, o que foi reformulado em 2006, focado na aprendizagem por competências e perfil do empreendedor, por se tratar de uma organização do Sistema “S” com características diferentes dos demais.

As teorias que determinam seu modelo pedagógico são galgadas nas abordagens pedagógicas: cognitivista, humanista e sociocrítica, apesar de não citar a libertadora, abordada a necessidade de constante mudança e menciona o educador Paulo Freire. Ressalta-se que essas teorias servem como base para a construção de várias metodologias de ensino dentro de uma matriz de solução, onde os cursos são codificados como: básico, intermediário e avançado, dentro de um sistema de avaliação aparentemente traçado sob os mesmos pilares detalhados: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (MORIN, 2004).

A Matriz de Solução retrata a realidade vivenciada de disponibilizar ao longo do ano soluções educacionais voltadas para capacitação de quem quer iniciar ou melhorar o seu negócio, visando à valorização do papel do empreendedor e despertando vocações empresariais.

Para tanto se fundamenta nos pressupostos da educação profissional, sob a óptica itinerário formativo de educação baseada na formação continuada perpassando pelos níveis de educação como cursos básicos, cursos intermediários e programas avançados, correlacionando com consultorias diagnosticadas.

#### ***2.3.4 Serviço Nacional de Aprendizagem Rural***

Criado inicialmente em 1976 e extinto logo depois em 1988, sua nova criação ocorreu em 1991 e reestruturado em moldes semelhantes as demais instituições do Sistema“S” sendo então denominado de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) como sendo uma entidade privada, e administrada pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), com sede em Brasília/DF.

Trata-se de um órgão de ação descentralizada, com ações em áreas específicas de Formação Profissional Rural (FPR) e de Promoção Social (PS), atuando diretamente ou em parceria com diversas instituições públicas e privadas.

Administração Regional no Ceará foi instalada no dia 20 de abril de 1993 e está vinculado à Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará (Faec), criado com o advento da Lei Nº 8.315 de 23/12/1991, regulamentada por meio do Decreto Nº 566 de

10/06/92, sendo administrado por um Conselho Administrativo formado por representantes dos produtores, dos trabalhadores e das classes produtivas. O Conselho Administrativo é presidido pelo presidente da Federação da Agricultura do Estado do Ceará (Faec) e composto por representantes da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (Fetraece), do Senar Administração Central e das classes produtoras indicados pela Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec).

Atualmente, o Conselho Administrativo é gerido por um Conselho Fiscal, Superintendente para manter a estrutura operacional e financiar os programas e projetos de Formação e Promoção Social do trabalhador rural, de pequenos produtores rurais e de suas famílias. Tem como principal fonte de recursos a arrecadação das contribuições previdenciárias proveniente da comercialização da produção rural, da contribuição previdenciária proveniente da Folha de Pagamento do Setor Rural das Agroindústrias da Piscicultura, Carcinicultura, Suinocultura e Avicultura, do prestador de mão-de-obra rural pessoa jurídica, das entidades representativas rurais – Confederação, Federação e Sindicato de Produtores Rurais.

O cenário de atuação é o meio rural. Lá existe a preocupação permanente de investir em ações como foco na melhoria da qualidade de vida no meio rural e, neste contexto, desenvolver ações que incentivam a preservação do ambiente e dos meios de produção existentes em cada localidade.

A proposta pedagógica, segundo o Projeto Pedagógico (PP), assume papel fundamental junto ao planejamento da organização, explicitando os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam os trabalhos de forma consciente e alinhada com as diretrizes estratégicas nacionais, assumindo duas dimensões, ou seja, a dimensão política e a pedagógica. A política se concretiza no sentido do compromisso organizacional com a formação do cidadão e do profissional de forma contextualizada às exigências de um mundo globalizado e a dimensão pedagógica, se funda na responsabilidade da organização com a promoção de atividades baseadas em processos educativos tendo por base a andragogia e os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Por isso, o PP se alicerça em premissas de convívio da pessoa com os outros, mediante três marcos conceituais, conforme quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Marcos da Educação Profissional do Senar

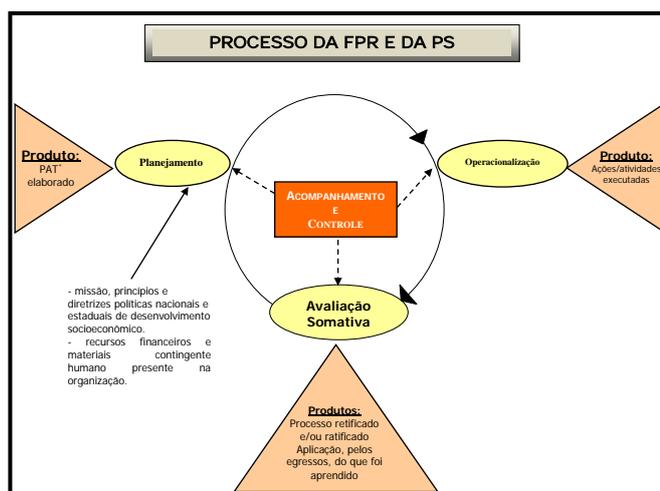
| Marco  |  |   |
|--|--|---|
| Situacional  | Doutrinal  | Operativo   |
| Envolve o histórico da formação profissional no rural no Brasil e a estrutura de trabalho no Senar e o contexto rural dos trabalhadores. | Tendências pedagógicas galgadas na abordagem comportamentalista, humanista, cognitivista, tradicionalista, sociocultural. Concepções de aprendizagem pelos 4 Pilares da Educação: Aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser e os domínios da aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor. | É a forma de organização que o Senar construiu ao longo dos anos, sendo um processo de planejamento, execução, avaliação e acompanhamento das atividades.<br><br>Natureza das operações: Qualificação, Aperfeiçoamento, Atualização e Especialização. Tipos da Programação: Curso, Treinamento, Seminário e Estágio. Estrutura Operacional dividida por setores da economia: primários, secundários e terciários. |

Fonte: Senar/CE (2007).

A metodologia de ensino do Senar se baseia em três princípios básicos: i) o ensinar a fazer fazendo; ii) o aprender a fazer fazendo e iii) a construção de um novo conhecimento. Os dois primeiros exprimem o caráter prático das ações e atividades, nas quais o evento transforma-se numa sequência de demonstrações planejadas. O terceiro princípio exprime a essência do método participativo, cujo ensino é centrado na participação ativa do aprendente. A aprendizagem realiza-se, portanto, mediante a ação do educando. O diálogo perpassa todo o processo pedagógico, no qual o educador e educando estabelecem uma comunicação horizontal, sem predomínio do saber de um sobre o do outro. Ambos possuem saberes diferenciados, mas não concorrentes ou excludentes, mas sim, complementares.

Durante as capacitações são usados como espaço de execução das práticas, as lavouras, pastagens e instalações rurais como sala de aula, utilizando técnicas instrucionais, exposição dinamizada e demonstração didática. A demonstração verbal e prática e a repetição proferida pelos treinandos constitui o arcabouço principal do ensino-aprendizagem, conforme Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Processo da FPR e da PS



Fonte: Senar/CE (2007).

Ao observar o processo percebe-se a preocupação de correlacionar teoria e prática, primando pela aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos no cotidiano dos profissionais atuantes no meio rural, como controles e gestão financeira.

### ***2.3.5 Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte***

O Senat foi criado em 14 de setembro de 1993, pela Lei 8.706, a partir de um processo de conscientização do setor e das entidades sindicais. A Confederação Nacional do Transporte (CNT), com o apoio legal, ficou responsável pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), e, desde então, organiza e administra a instituição.

O Senat foi constituído como uma entidade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criadas em 14 de setembro de 1993, pela Lei nº 8.706/93, e organizado pela Confederação Nacional do Transporte (CNT). A entidade é regida pelas disposições legais aplicáveis, por seu estatuto social e demais atos normativos complementares aprovados pelo Conselho Deliberativo (SENAT, 2008).

No Senat e o Instituto de Desenvolvimento do Transporte (IDT) são entidades componentes do Sistema CNT “S” de formação profissional que auxilia na execução das ações de promoção social dos beneficiários.

O órgão nasceu da necessidade de garantir um dos direitos inalienáveis dos trabalhadores que é a educação profissionalizante, visando à melhoria dos serviços e formação de trabalhadores para atuarem no segmento.

A sua visão de futuro é atingir um patamar superior de desempenho apresentando as seguintes características: foco no mercado; utilização intensiva de tecnologia da informação e comunicação de massa; geração de inteligência corporativa e transparência institucional (SENAT, 2008).

Sua proposta pedagógica se fundamenta nas práticas educativas contidas no PP que orientam a construção de conhecimentos por meio de ações, atitudes e aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas, disponibilizadas aos alunos dos cursos de formação e qualificação da qualidade. A integralização curricular é comprometida com os interesses reais dos trabalhadores, com o crescimento e a produtividade do setor de transporte.

Os cursos do Senat são ofertados para os trabalhadores do setor e para as populações que buscam encontrar qualificação com foco na sobrevivência, convivência interpessoal e social com dignidade e bem-estar.

Nesta perspectiva, o Senat atua como uma instituição que visa promover cidadania através de práticas pedagógicas inovadoras, implementação de itinerários formativos que privilegiem a produção e a construção do conhecimento de forma sistematizada, partindo das competências básicas para as específicas, calcada em planejamento e gestão que denotam uma postura de crescimento continuado.

A educação profissional é ofertada nos níveis:

a) educação básica: atende o nível básico da educação profissional, destina-se a qualificar, requalificar e atualizar através de proposta de formação continuada, independente de escolaridade prévia.

b) educação técnica: destina-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, ministrados na forma estabelecida pela legislação vigente.

A instituição atende as demandas seguindo a ordem do itinerário formativo:

- cursos básicos, entre eles: aspectos fundamentais de cidadania;
- cursos por área: recursos humanos introdutório;
- cursos intermediários: recrutamento e seleção e,
- cursos avançados: aperfeiçoamento, práticas e cursos avançados (SENAT, 2005).

### ***2.3.6 Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo***

Integrante do Sistema Cooperativista Nacional, o Sescoop foi criado pela Medida Provisória nº 1.715, de 3 de setembro de 1998, e suas reedições, regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999, sem fins lucrativos, com sede em Brasília/DF, sendo o braço da capacitação junto ao Sindicato e Organização das Cooperativas Brasileiras no Estado do Ceará (OCB). Como as cooperativas representam significativo destaque na arrecadação de impostos e tributos, o Sistema Cooperativista conseguiu estabelecer um canal de retorno desses impostos através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). Estando presente nas 27 (vinte e sete) unidades federativas do País, sempre ligada a OCB, sendo o Sescoop ligado às ações de educação profissional e a OCB de representação política e sindical, segundo informações no sítio e material institucional (SESCOOP, 2008).

Almejando investir na profissionalização de associados, conselheiros, empregados e familiares de cooperativas registradas e ativas no Estado em seus ramos de atividade, tendo como objetivos: organizar, administrar e executar o ensino de formação profissional, a promoção social dos empregados de cooperativas, cooperados e de seus familiares, e o monitoramento das cooperativas em todo o território nacional; operacionalizar o monitoramento, a supervisão, a auditoria e o controle em cooperativas; assistir as sociedades cooperativas empregadoras na elaboração e execução de programas de treinamento e na realização de aprendizagem metódica e contínua; estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional e promoção social do empregado de cooperativa, do dirigente de cooperativa, do cooperado e de seus familiares; exercer a coordenação, supervisão e a realização de programas e de projetos de formação profissional e de gestão em cooperativas, para empregados, associados e seus familiares; colaborar com o poder público em assuntos relacionados à formação profissional e à gestão cooperativista e outras atividades correlatas; divulgar a doutrina e a filosofia cooperativistas como forma de desenvolvimento integral das pessoas; e promover e realizar estudos, pesquisas e projetos relacionados ao

desenvolvimento humano, ao monitoramento e à promoção social, de acordo com os interesses das sociedades cooperativas e de seus integrantes.

No Ceará, o SESCOOP foi criado em 21 de setembro de 2000, ainda com estrutura modesta, atendendo as demandas das cooperativas no Estado, nas linhas estratégicas de formação profissional, monitoramento de cooperativas e promoção social.

Quanto a sua Proposta Pedagógica, desenvolve ações de capacitação norteadas em três direções estratégicas do cooperativismo baseadas em seus valores e princípios, no que tange a formação e capacitação, monitoramento das cooperativas e promoção social, ambos focados na promoção da auto-gestão das cooperativas, nas quais são traçadas metas contendo ações para a execução quanto ao público atendido.

O modelo de educação profissional em construção desde 2008, busca fundamentar a realização de ações de formação profissional norteadas em conceitos e teorias com foco na construção participativa dos saberes, estes, fundamentadas na pedagogia da libertação, na qual a leitura da palavra é a leitura de mundo (FREIRE, 1993).

Defende que a produção do saber deve ser algo construído a partir de práticas cotidianas alicerçadas pelo conhecimento popular vulgar e posteriormente transformado para o formal ou científico, respeitando os conhecimentos dos envolvidos.

No entanto não existe uma proposta pedagógica oficial, ou seja, um modelo formal de educação profissionalizante, mas sim bases teóricas que orientam as práticas pedagógicas junto ao aluno adulto e trabalhador, focado no desenvolvimento empresarial cooperativo, posto seu público diferenciado de uma organização coletiva e segmentada enquanto estrutura organizacional.

Almeja uma formação cidadã primando pela metodologia, alicerçada na construção participativa sob o enfoque da gestão colegiada de processos, programas e projetos, ou seja, elementos ligados aos trabalhadores para assimilação do conhecimento na forma do aprender fazendo, aprendendo com o erro mediante reflexão sobre suas práticas (CORDIOLLI, 2001). Estas afirmativas corroboram com as práticas desenvolvidas atualmente pelo ambiente de formação profissional norteadas pela abordagem progressista e andragógica, mesmo tendo como características o tecnicismo (SESCOOP/CE, 2008).

Devido ser a instituição mais jovem do Sistema “S”, tem se limitado a seguir as normas do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por meio da Portaria nº 486 de 18 de novembro de 2005, na qual descreve a Matriz de Informações sobre a Qualificação Profissional e Social, quanto à área de atuação e tipologias de eventos definindo suas áreas de atuação, tipos de cursos de aperfeiçoamento profissional, aprendizagem profissional, capacitação, especialização profissional, habilitação profissional e pós-graduação.

### 3 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

O vocábulo avaliação, em sua etimologia, significa “determinar um valor”, expressão semelhante, a palavra avaliar, originada do latim, que surge da composição *a-valere* que denota “dar valor a” (LIMA, 2005).

As diversas definições de avaliação, expressas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35), corroboram com as ideias de Scriven (1967), que define avaliação como “julgar o valor de alguma coisa”.

A avaliação é um processo que acompanha o homem ao longo da vida, nas mais diversas estruturas sociais, com o objetivo de valorar, julgar ou até mesmo mensurar fatos, acontecimentos, pessoas etc.

Um breve histórico da trajetória da avaliação educacional com vista a conceber as suas características, seus conceitos básicos, principais modelos teóricos e diversidade de aplicação se faz relevante.

A avaliação educacional vem se desenvolvendo desde a antiguidade, na época em que os adolescentes passavam a ser considerados adultos quando aprovados em exames que envolviam usos e costumes da sociedade, a exemplo da civilização chinesa, que por volta do ano de 2.205 a.C., os candidatos ao serviço público eram selecionados através de exames escritos. Em Atenas, na Grécia Antiga, Sócrates (469 - 399 a.C.) já submetia os alunos aos denominados inquéritos orais, apontando a autoavaliação, ou o mandamento: “conhece-te a ti mesmo”, pressuposto básico e necessário para percepção de sua verdade (PARENTE, 1991, p.20).

Por volta da década de 1920, devido à propagação dos testes de avaliação, criou-se uma área de conhecimento chamada Docimologia. A expressão se origina de *dokimé*, que, em grego, significa “nota”, isto é, estudo sistemático dos exames que considera os sistemas de atribuição de notas bem como os comportamentos dos examinadores e examinados, tendo, no estudioso Pierón, seu principal difusor (LIMA, 2005).

Além da França, a Docimologia difundiu-se por países como Portugal e Estados Unidos da América (EUA), nesse último, a avaliação era usada como sinônimo de exame fato tão comum que foram criados comitês e associações para o desenvolvimento de testes padronizados. Contudo foi somente a partir do século XX, que sob a influência de ciências

como a Sociologia, Psicologia e Economia, dentre outras, que a avaliação formal de programas, projetos e produtos se estruturam, emergindo o termo avaliação educacional utilizado pela primeira vez por Ralf Tyler em 1934, a partir de então configurado como o pai da avaliação (FIRME, 1994).

Em 1981, foi criado por Stufflebeam, o *Joint Commitee on Sandars for Educaational Evaluation* cuja finalidade era analisar a qualidade dos trabalhos de avaliação, devido à preocupação relativa à utilização da avaliação para a generalização de situações espúrias. O comitê representou um marco, inclusive passando a ser referencia em avaliações de sistemas educacionais, de programas e projetos em vários lugares do mundo. A organização delineou quatro critérios gerais de avaliação educacional que demonstram os fundamentos essenciais para avaliar: i) utilidade, entendendo que a avaliação deve ser útil para todos os envolvidos no processo; ii) viabilidade, é preciso analisar as condições e a possibilidade de realização da avaliação; iii) exatidão, compreendendo a condução correta, tanto como o uso de instrumentos fidedignos, alinhados com a informação que se pretende alcançar, assegurando um processo claro de comunicação entre os envolvidos e, iv) ética, como a condição de não ferir valores, justificada com a necessária transparência, bem como o devido respeito aos envolvidos no processo (FIRME, 1994).

Refletir a avaliação na contemporaneidade é entender que a concepção de avaliação comporta vários elementos constitutivos, podendo ser tomada como processo formativo (TYLER, 1982), como algo inacabado, ou seja, em construção, que visa analisar objetivos, ou mesmo, como se realiza uma coleta de dados com vistas a direcionar decisões futuras (CRONBACH, 1963).

Na realidade, delinear a avaliação torna-se imprescindível por se considerar o público que irá fazer a leitura do processo tendo em conta o conceito de valor e relevância. Em face da diversidade de instituições educacionais, convém explicar a conceituação proposta por Stufflebeam (1974) que considera a avaliação como procedimento educativo para orientar a tomada de decisões, aperfeiçoar ou mesmo julgar o valor em nível de resultados obtidos de um determinado programa.

As afirmações de Vianna (2000) denotam que a avaliação não apresenta fim em si, portanto, não deve ser considerada como um todo acabado e autossuficiente. Configura-se com múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar suas causas, determinar

prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente. No campo da avaliação, o autor afirma o fato da inexistência de uma teoria geral, mas ressalta que há um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas, que fornece subsídios para julgamentos valorativos.

Viana (2005) afirma que a avaliação educacional, às vezes, é vista como processo revolucionário que promove mudanças imediatas em todo o sistema, porque abrange sujeitos. Considera, ainda, que as instituições educacionais tendem a ser conservadoras e a avaliação não está comprometida com o conservadorismo escolar. Com base nestas ideias, o autor entende que a avaliação não deve ser vista como processo revolucionário que resolve todos os problemas, nem com descrédito, uma vez que as práticas avaliativas conduzem mudanças desejáveis em fatos e situações com os quais se compromete.

O desafio da avaliação de programas de formação profissional, embasada no ensino-aprendizagem por competências na vertente formativa, requer que os atores do sistema educacional sejam envolvidos com a educação, tal como preconiza o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/1996 ao estabelecer que a educação seja um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Enquanto que avaliação de programas consiste em um tipo especial de pesquisa aplicada, elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos, tais como: reformas no bem-estar social, métodos de ensino inovadores, sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoal e afins (DEPRESBITERIS, 1989).

O termo programa, em uma visão mais simples, é “um acordo permanente de prestar [...] um serviço” (CRONBACH et al., 1980 in WORTHEN et al., 2004, p. 98). Num sentido mais completo, pode ser entendido como um complexo de pessoas, organização, administração e recursos que constituem, coletivamente, uma tentativa constante de atingir um objetivo particular no âmbito educacional, social ou comercial. Poderia ser também definido como uma intervenção planejada e constante que procura chegar a alguns resultados

específicos em resposta a um problema educacional, social ou comercial detectado previamente (WORTHEN et al., 2004, p. 98).

A avaliação de programas educacionais e outros programas públicos, do setor privado ou sem fins lucrativos, ainda estão amadurecendo como campo, tornando-se mais conhecida nas quatro últimas décadas (WORTHEN et al., 2004).

A avaliação de programas educacionais supõe uma análise do desenvolvimento do programa, desde o planejamento, até o momento em que se possam constatar os efeitos produzidos pelo programa sobre os treinando e o próprio sistema de treinamento, bem como nos resultados organizacionais (SILVA, 1983).

Ao longo da consolidação de programas de educação profissional no País, o momento da avaliação se destaca como fenômeno complexo que requer muita atenção para não se tornar uma verificação entre metas planejadas e executadas. Por isso, no contexto histórico da educação e da origem da educação profissionalizante no Brasil e no Ceará, entrelaça-se a importância especificamente do Sistema “S” em propor formas de avaliação no campo da Educação. Sobre o modo de avaliar programas educacionais, relaciona conforme quadro a seguir (quatro) métodos, que embasarão o processo investigativo nas organizações pesquisadas.

Corroborando com esse conceito, Luckesi (1995) acentua que a definição mais adequada é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” o que a partir desse conceito assinala ainda que é “um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objetivo, a partir de critérios preestabelecidos”. A avaliação é algo determinante num processo de formação.

Para Luckesi (1984), avaliar é ainda mais do que verificar a apreensão do conteúdo, pois é acompanhar sistematicamente de forma diagnóstica o aluno para a elaboração do conhecimento e que também envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1995, p. 93).

Referido autor destacou-se como um crítico determinado da “prova”, aqui observada como avaliação tradicional, como é aplicada na maioria dos modelos de formação nas organizações, sejam em escolas ou no mundo do trabalho, sendo importante observar quais critérios de evidência serão considerados para avaliar o desenvolvimento das ações de pesquisa no contexto da metodologia quadripolar, pois serão levados como instrumentos que permitem uma observação contínua de coleta de dados, tanto primários quanto secundários, com o intuito de dar valor às informações.

É recomendável para este fim, a utilização da forma de avaliar contínua e com foco na elaboração do conhecimento como ciência, conforme Bachelard (1996) comentou sobre a importância da consciência da formação do espírito científico dinâmico e não estático, da concepção de acerto em detrimento ao erro.

Existem inúmeras “receitas” para avaliar os programas ou tipos de formação profissional no mundo, e, no Brasil, isso não é diferente, porém o modelo que será desenvolvido e balizador do presente estudo será o Modelo de Kirkpatrick, publicado em 1959, nos Estados Unidos, pelo seu autor Donald Kirkpatrick (KIRKPATRICK, 2005).

Segundo Kirkpatrick (2006), percebe-se a avaliação de programas como um processo inter-relacionado em seus quatro níveis: nível 1- reação quanto à participação nas ações de formação; nível 2-aprendizagem que representa a observação do que aprendeu sobre o conhecimento dirimido; o nível 3- comportamento que foi assimilado após o contado com o conhecimento e nível 4- resultados impactantes de todo o processo.

A avaliação em educação pode ser vista como sendo um *mix* entre avaliação quantitativa e qualitativa, o que, segundo Demo (1987, p. 30), trata a qualidade como fenômeno participativo, pois “avaliação não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade, como forma de autoexpressão”. Para Kirkpatrick (2005; 2006), é parte de um processo organizado, com indicadores bem definidos, mas com instrumentos de coletas, tanto quantitativos quanto qualitativos.

Freire (1996) avaliar o educando é considerar os saberes que já traz consigo, seu contexto social; é acompanhar o desenvolvimento do indivíduo, pois só existe aprendizagem quando há significado.

Para Perrenoud (1999, p. 9),

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.

Tais afirmativas sobre avaliação confirmam a evolução da Educação Profissional, por focar na formação empresarial voltada para as áreas do Sistema “S”, face da qualificação dos trabalhadores, empresários e cooperados.

#### 4 MODELOS DE AVALIAÇÃO APLICADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A avaliação de programas educacionais públicos, do setor privado ou sem fins lucrativos, ainda está amadurecendo como campo de conhecimento, tornando-se mais conhecida nas quatro últimas décadas (AGUILAR, 1994, WORTHEN et al., 2004, ). Esta modalidade de conhecer como as ações educativas se configura pressupõe uma análise do desenvolvimento do programa, desde o planejamento, até o momento em que se possa constatar os efeitos produzidos pelo programa sobre os treinandos, o sistema de treinamento e nos resultados organizacionais (SILVA, 1983).

As reflexões sobre avaliação denotam que é relevante e aplicável os preceitos para acompanhar os processos em execução. Convém ponderar o que foi planejado com o executado, senão a finalidade se desvirtua do propósito inicial ou até mesmo supera o que foi prescrito no planejamento. Esta fase requer a adoção de procedimentos e instrumentos para se chegar aos resultados esperados.

Epistemologicamente, avaliar significa julgar, valorar ou até mesmo mensurar. É fatídica a importância de relacionar alguns autores que compartilham deste conceito, e questionam a visão tradicional, não como uma negação, mas uma forma a mais de se realizar a coleta de informações mediante processo e instrumentos mediadores do que se quer observar e diante de programas de formação continuada e/ou qualificação ou aperfeiçoamento profissional.

Todo processo avaliativo deve pautar-se nas concepções bem definidas de educação profissional como forma de treinamento, uma forma de levar o trabalhador a aquisição ou construção do conhecimento necessário para o bom desempenho de suas funções, dentro da perspectiva de ser um educador flexível para desempenhar os diferentes papéis no momento de desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Cordioli (2001) classifica os papéis docentes em: moderador ou facilitador, instrutor ou especialista.

O moderador ou facilitador é o docente que faz a mediação entre as ações em processo ou em fase de planejamento. Este profissional propicia momentos de discussão e reflexões sobre a aquisição de conhecimentos. O instrutor ou especialista retrata uma situação

para informar ou esclarecer os conhecimentos a ser estudado no momento. Morin (2004) se reporta a um ambiente complexo onde os profissionais ali presentes buscam munir-se dos pilares da educação, principalmente o de aprender a ser, aprender a pensar, aprender a agir e a conviver com os outros. Só assim, efetivamente, aprendem.

A literatura preconiza por Stake (1982), Depresbiteris (1989), Lima (2008), dentre outros, expressa diversas modalidades de avaliação no quadro seguinte adaptado pela pesquisadora deste estudo.

Quadro 3 - Métodos para Avaliação de Programas

| Método   | Objetivos   | Características   |
|--|---|---|
| Avaliação Contraditória.<br>Thomas Owens, Murray Levine, Robert Wolf (1975).                   | Efetuar uma escolha entre duas opções.  | Confronto entre posições antagônicas; interrogatório do tipo contraditório. Bom método de informação; coloca aprova pontos de vista diversos, referentes a um mesmo programa.<br><br>Importância excessiva atribuída a fatores pessoais; método superficial, limitado pelo tempo. |
| Medida de rendimento escolar: Ralph Tyler(1949), Benjamim Bloom, James Popham, Malcolm Provus. | Medir o desempenho nos estudos e o progresso alcançado.   | Definição de objetivos; análise dos resultados detestes; medidas de discrepâncias ente os objetivos e os resultados obtidos. Verificar o progresso alcançado pelos alunos. Simplificação excessiva dos objetivos educacionais; não consideração dos processos.                    |
| Autocrítica da instituição: <i>National Study of School Evaluation</i> , Paul Dressel(1971).   | Estudar e Aumentar a eficiências dos educadores.  | Normas fixadas pela equipe; debates e discussão de questões profissionais. Conscientização do pessoal docente; aumento do seu senso de responsabilidade. Desagradar alguns membros da equipe e desconsiderar valores exteriores à instituição.                                    |
| Grupo “de prestígio”: James Conant, Clark Kerr(1958), David Henry.                             | Resolver crises, preservando a instituição.   | Grupo composto de personalidades eminentes; visita à instituição; exame de dados e documentos existentes. Possibilidade de reunir pontos de vista e julgamentos mais esclarecidos. Refinamento da ação; confiança excessiva na instituição.                                       |
| Modelo MAIS, modelo de Avaliação Integrado e Somativo.<br><br>Autor: Borges-Andrade (1982).    | Realizar avaliação de sistemas instrucionais, bem como oferecer oportunidade de construir conhecimento no âmbito da intervenção profissional. | A avaliação ponderar múltiplas variáveis classificadas em 5 componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente, sendo este último com 4 subcomponentes: apoio, disseminação, necessidades e resultados de longo prazo.   |
| Pesquisa educacional: Lee Cronbach(1951), Julian Stanley, Donald Campbell.                     | Elaborar explicações e táticas pedagógicas.   | Condições controladas; análise de muitas variáveis; bases para generalização. Aplicação de princípios pedagógicos e de materiais novos. Condições artificiais; desconsideração de elementos humanos.  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Análise de gestão:<br>Leon Lessinger, Daniel<br>Stufflebeam(1974),<br>Marvin Alkin, Alan<br>Thomas.        | Racionalizar as<br>decisões cotidianas.     | Lista de opções; estimativas; retroinformação;<br>custos; eficiência. Retomada de dados úteis para<br>tomada de decisão. Superestimação da eficiência;<br>subestimação de fatores implícitos.  |
| Interação/Observação:<br>Louis Smith, Parlett-<br>Hamilton(1977),<br>Robert Rippey,Robert<br>Stake.        | Compreender melhor<br>atividades e valores. | Questões pedagógicas; observações em sala de<br>aula;estudos de caso. Possibilidades de atingir<br>uma visão global do programa do programa e de<br>discernir os conflitos de valores. Confiança<br>demasiada nas percepções subjetivas;<br>desconhecimentos das causas. |
| Análise de política<br>social: James<br>Coleman(1964), David<br>Cohen, Carol Weiss,<br>Mosteller Moynihan. | Auxiliar na elaboração<br>de políticas.     | Julgamento das condições sociais e do<br>funcionamento administrativo. Compreensão de<br>restrições e alternativas sociais. Visão<br>macroscópica, ignorando aspectos analíticos.  |

Fonte: Stake(1982) ; Borges-Andrade (1982).

#### 4.1 Modelos de Avaliação na Educação Profissional

Para Luckesi (1995), avaliar deve ser um diagnóstico a ser efetuado de forma cotidiana, e a mensuração há de ocorrer por instrumentos, como balizadores do conhecimento, com o emprego de muitas variáveis avaliativas, como exercícios, níveis e participação em aulas práticas, trabalhos que expressem o grau de reflexão e compreensão do que se busca o processo de ensinagem (ANASTASIOU; CAMARGOS, 2005).

Como tipos de avaliações, destacam-se as formativas, somativas e continuadas, com foco na aprendizagem por ação, porém, neste momento, o interesse recai na avaliação formativa, que Perrenoud (1999, p. 103) define como toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou, melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem [...] a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção.

Não se pode desenvolver formas de avaliação dissociadas dos processos didáticos, as ações não devem ser somente avaliadas em quantitativos, sim por meio de condicionantes

qualitativos baseadas nas abordagens que valorizem a participação dos envolvidos, permitindo a utilização de instrumentos e técnicas que realmente levem os alunos a refletirem crítica e significativamente sobre o conhecimento proposto.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa ocorre quando existe diferenciação, e quando se correlaciona com a didática, pois o aluno tem que assumir, juntamente com o professor, o papel de agente de obtenção do conhecimento, e isso foram percebido nos modelos analisados de Educação Profissional do Sistema “S”.

Logo, os autores têm como pensamento em comum o fato de que avaliar não é só medir conceitos, verificar escala de níveis de aprendizagem, mas sim analisar o que se tem, aonde se quer chegar e como proceder para permitir uma caminhada sob o acompanhamento efetivo dos envolvidos, salientando as variáveis aqui denominadas de microestruturas essenciais mais adiante, como: Educação, educador, educando, ambiente, metodologia, conteúdos, recursos, ensino-aprendizagem e avaliação.

Como norteador desta análise, o modelo de avaliação considerado mais adequado para a Educação Profissional foi o Kirkpatrick (2005), visto que aborda um somatório das avaliações, desde a diagnóstica, passando pela somativa e fechando com a formativa e seus resultados. O modelo foi concebido com base em práticas em organizações nos EUA, desde a década de 1960 até os dias atuais, em inúmeras empresas e organizações.

O importante é observar que o modelo descrito não é aplicado somente em ações de capacitações, mas em programas e projetos de desenvolvimento que almejam impactar após o trabalho, ou seja, dentro de uma visão progressista, trata-se de uma forma de registro do antes e do depois, mediadas pelos pontos de verificação ou constatação.

Segundo Cordioli (2001) a avaliação permitirá um ajuste mais forte no nível dos objetivos ou mesmo da estratégia dos programas educacionais. Deverá indicar a sua conclusão como o alcance dos seus objetivos ou que uma nova realidade existe e que se necessita de um novo olhar, para um novo contexto. Assim, inicia-se uma nova percepção dos problemas e dos potenciais existentes e deste modo, a elaboração de um novo programa. Este processo de planejamento, realização e avaliação pode ser comparado a um espiral, que segue em um processo contínuo, mas sempre com contextos distintos.

Por isso, avaliar deve-se considerar o processo formativo como um todo, porque a avaliação é um ato de julgar ou mensurar os resultados de uma determinada ação educativa segundo autores que enfocam a avaliação no mundo das organizações modernas, conforme descrito no Quadro 10 a seguir, principalmente Kirkpatrick (1959) modelo de avaliação de programas educacionais adotados nesta pesquisa.

Segundo Luckesi (1995), o que não pode é a continuação da avaliação nos moldes tradicionais influenciados pela educação jesuítica da valorização dos exames ou provas, principalmente na educação profissional, visto que, trata-se de uma aprendizagem para jovens e adultos, com o foco na profissionalização do trabalhador, conforme os preceitos da andragogia.

Existem modos diversos para avaliar programas educacionais (AGUILAR, 1994; BONNIOL, 2001; VIANNA, 2005; LIMA, 2005; MACIEL, 2009), posto que a avaliação pode ser de várias formas, mas os autores oriundos nesta pesquisa serão os descritos no que segue, por focalizarem os seus conceitos na educação para a construção e em alguns casos para programas de educação profissional.

O quadro 1, a seguir, delinea quatro métodos de avaliação de programas educacionais expressos por Scriven (1967), Stufflebeam (1974), Kirkpatrick (1959) e Lima (2008) que embasarão o processo investigativo nas organizações pesquisadas.

Quadro 4 - Métodos para Avaliação de Programas Educacionais

| MODELO   | OBJETIVO   | METODOLOGIA  |
|--|--|--|
| <i>Goal-free</i> ,<br>Avaliação sem<br>objetivo<br>predeterminado<br><i>Autor: Scriven<br/>(1967).</i>   | Julgar os efeitos de um programa.  | Não se baseia em objetivos expressos, resulta em informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo, porém supervaloriza documentos e propostas escritas.  |
| Avaliação do<br>contexto, insumo,<br>processo e produto<br>(CIPP). <i>Autor:<br/>Stufflebeam (1968).</i> | Avaliação como processo para descrever, obter e processar informação útil para julgar decisões alternativas para aprimorar e não provar.   | Quatro etapas: contexto, insumos, processo e produto.  |
| Avaliação em<br>4níveis. <i>Autor:<br/>Kirkpatrick (1959).</i>   | Avaliar os programas educacionais quantitativa e qualitativamente em quatro níveis.  | Níveis estabelecidos: reação, aprendizagem, comportamento; e resultados.   |
| Avaliação<br>estrutural sistêmica<br><i>Autor: Lima<br/>(2008).</i>                                      | Avaliação, ato científico realizado por um “sujeito avaliador” do “objeto a ser avaliado”, a reflexão, o planejar, tomar decisão e a ação transforma sistematicamente, o “objeto avaliado” em novo “a ser avaliado” promovendo transformação no “sujeito avaliador”. | Avaliador considera fatores endógenos e exógenos, a valoração emitida por outros sujeitos envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, retoma seu olhar avaliativo, para obter conclusões a tomada de decisões e reavaliar |

Fonte: Scriven (1967), Stufflebeam (1968), Kirkpatrick(1959) e Lima (2008).

As concepções teóricas delineadas como: a) avaliação sem objetivo predeterminado, b) avaliação do contexto, do insumo, do processo e do produto, c) avaliação nos níveis de reação, aprendizagem, comportamento e resultados e d) a avaliação estrutural sistêmica constituem o marco de referência adotado para a análise avaliativa do programa de aprendizagem profissional desenvolvido pelo *Sistema S* em Fortaleza/CE. O Sistema “S” é patrocinado pelas classes patronais da indústria, comércio, agricultura, e demais vertentes profissionalizantes que necessitam de trabalhadores com formação específica e especializada nas vertentes científica e teórico-prática.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão de literatura esclarece o contexto histórico, legal e organizacional das instituições componentes do Sistema “S”, objeto de estudo desta pesquisa. O referencial teórico da avaliação de programas educacionais evidencia que a qualidade de um determinado programa educacional é identificada por diferentes profissionais envolvidos no contexto, uma vez que analisam o que é desenvolvido e as relações entre as variáveis inerentes ao ambiente avaliativo. Por via de consequência, a avaliação de programas educacionais deve identificar e examinar várias fontes de dados e informações para analisar a relevância dos dados coletados a fim de gerar resultados que proporcionem o aprimoramento das práticas pedagógicas e, *a posteriori*, a qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo busca: - avaliar a qualidade dos programas de avaliação do curso de formação profissional do Sistema “S” na percepção dos discentes, docentes(instrutores), técnicos administrativos e dos gestores de cada curso;- descrever como as organizações do sistema avaliam seus programas educacionais; - delinear o perfil dos avaliadores na dimensão acadêmico e profissional, considerando suas expectativas e competências; - explicitar os procedimentos avaliativos do ensino-aprendizagem analisando os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos utilizados pelas unidades educativas do sistema; realizar avaliação do projeto pedagógico (PP) do curso, cotejando com os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do sistema, relacionando com a tomada de decisões incrementadas e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura.

A importância do estudo reside numa análise dos impactos produzidos pelos programas educacionais de formação profissional, haja vistas a afirmação de Gatti (2002), de que o avaliador-pesquisador procura descrever, compreender ou explicar fatos, situações ou fenômenos objetivando a solução de problemas. Para tanto, busca responder algumas questões, segundo critérios pré-estabelecidos. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa avaliativa é vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a sua natureza.

### 5.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa de natureza descritiva em campo na abordagem quali-quantitativa. Por ser descritiva quanto à finalidade adota os procedimentos metodológicos *do estudo de*

*caso único* que contempla o Sistema “S” (YIN, 2005; ANDRÉ, 2008). Para tanto, realiza-se um estudo comparativo ancorado nos pressupostos em Bordan e Biklen (1994).

De acordo com as afirmações de Gonçalves (2004), tanto a abordagem *qualitativa* quanto a *quantitativa* precisam se adequar ao tipo de pesquisa; a natureza do problema e o aprofundamento da investigação é quem determina o tipo de estudo. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. (GONÇALVES, 2004, p. 22).

Entende-se que a pesquisa quali-quantitativa admite uma aproximação mais abrangente do objeto em estudo, favorecendo tanto a interpretação dos fenômenos como o estabelecimento de relações entre variáveis. Essa forma de abordagem é empregada em outros tipos de pesquisas, principalmente quando se busca a relação de causa e efeito entre os fenômenos e também pela:

[...] facilidade de poder descrever a complexibilidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (COUTINHO, 2004, p. 117).

A diferença entre a pesquisa quantitativa e qualitativa ocorre em função da segunda modalidade não fazer uso de dados estatísticos na análise do problema. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) é descritiva; iii) interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados dos produtos; iv) tende a analisar os dados de forma indutiva; v) o significado é de importância vital.

Assim, o tipo de abordagem utilizado na pesquisa dependerá dos interesses do pesquisador e do estudo que pretende desenvolver, ressaltando que essas abordagens se apresentam interligadas e se complementam. Conclui-se, portanto, que a associação desses métodos possibilita, igualmente, a obtenção de maior confiança nos dados coletados, mediante o cruzamento das informações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O estudo iniciou-se com uma pesquisa documental em conformidade com os estudos de YIN (2005) e André (2008), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto, se difere quanto à natureza das fontes. Nesse caso, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não e pode ser realizados em bibliotecas, institutos, centros de pesquisa, acervos particulares, assim como em locais que sirvam de fonte

de informações para o levantamento de documentos. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou ainda que possam ser reelaborados em concordância com os objetivos da pesquisa. Moreira e Caleffe (2008) assinalam para a importância de atentar para não confundir pesquisa documental com análise documental, visto que, como o próprio nome anuncia, a primeira é um tipo de pesquisa e a segunda um tipo de análise que poderá ser usada em qualquer revisão de literatura. Os passos para uma pesquisa documental consistem em: determinar os objetivos da pesquisa; escolher os documentos; acessar os documentos; analisar os documentos; redigir o relatório.

Quanto aos métodos e finalidades, a pesquisa adota o estudo de caso, modalidade de pesquisa que se utiliza em diferentes áreas do conhecimento, tais como: antropologia, sociologia, medicina, psicologia, direito, administração, antropologia, com variações.

Atualmente, o *estudo de caso* é aplicado na área da educação, por meio de estudos descritivos sobre uma determinada realidade, seja uma escola, professor, grupo de alunos, sala de aula e outros fenômenos da mesma natureza. Os manuais de metodologia de pesquisa em educação desde as décadas de 1960 vêm asseverando a relevância do método para o desvelamento de um problema a ser averiguado. Nestes manuais, os estudos de caso são aplicados em pesquisa descritiva em campo, nas pesquisas aplicadas mediante os *design* quase-experimentais, pré-experimentais e experimentais, ou ainda com a finalidade de explorar uma temática, ou seja, levantar informações ou hipóteses para futuros estudos (ANDRÉ, 2008).

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa qualitativa cujo objeto é uma unidade investigativa que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Aplica-se, também, ao estudo profundo de uma disciplina. É uma investigação que assume caráter particularista, debruçando-se sobre uma situação específica, com vistas a descobrir o que há de essencial e característico no fenômeno.

De acordo com André (2008), o uso efetivo do estudo de caso e o reconhecimento de suas potencialidades na área da educação têm sido propalados. Controvérsias no que diz respeito ao seu conceito têm promovido discussões elucidativas. No entanto, há um consenso

registrado no documento final da Conferência de Cambridge, Adelman, Jenkins e Kemmis (1980, p.49) ao descrever que há um ponto comum sobre o conceito de *estudo de caso* é que “sempre envolve uma instância em ação”. Reconhecem, entretanto, que essa definição ampla pode conduzir a conclusões equivocadas, como por exemplo, confundir o *estudo de caso* com os estudos de observação participante. Vale ressaltar que os mesmos autores afirmam ainda que o *estudo de caso* não é um método específico de pesquisa, mas, uma forma particular de estudo, onde as técnicas de coleta de dados aplicadas são semelhantes às usadas nos estudos sociológicos e antropológicos, como por exemplo: observação, análise de documentos, entrevistas, anotações de campo, dentre outras. Ressalte-se, porém, que não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas sim o conhecimento que dele advém.

Stake (1994, p.236) destaca que o *estudo de caso* propicia um tipo de conhecimento e não um método específico de pesquisa quando afirma: “*estudo de caso* não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Segundo ele, uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso e o que se aprende com o estudo.

Para Stake o conhecimento gerado a partir de um *estudo de caso* é diferente do conhecimento que se obtém através de outras pesquisas, tendo em vista que este tipo de estudo possui as características que os fazem mais concreto; mais contextualizado; mais voltado para a interpretação do leitor e, geralmente, é baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Apesar de evidenciar-se como um tipo de pesquisa que possui um forte cunho descritivo não se resume a tal caráter, uma vez que tem possibilidades de um profundo alcance analítico capaz de formular interrogações quanto à situação, confrontá-la com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Nesse caso, o pesquisador deve assumir uma postura de não intervir sobre a situação, mas apresentar o fenômeno lhe aparece. Para isto, deve utilizar variados instrumentos e estratégias com o objetivo de gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações.

Este estudo visa, portanto, provocar uma reflexão sobre a qualidade da avaliação de programas de ensino-aprendizagem a partir da óptica dos que vivenciam o Sistema “S”. Por conseguinte os que fazem a organização estão diretamente envolvidos com sua dinâmica e organização fato que favorece a identificação dos modelos de avaliação engendrados. Além do mais podem elucidar falhas no processo educacional que forma profissionalmente os alunos-trabalhadores. Os desafios apontados mediante informações podem vislumbrar elementos que viabilizem a elaboração de um modelo de avaliação aplicável às instituições

de educação profissional do Sistema "S" de modo que contribua para aproximar a relação teoria e prática, cujos resultados seja o aprimoramento do binômio ensino-aprendizagem.

## **5.2 Caracterização do contexto organizacional do Sistema S**

O ambiente do estudo se localiza em Fortaleza/CE no contexto organizacional do Sistema S, cujo universo é formado pelas instituições: Senai, Senac, Senar, Sebrae, Senat e SESCOOP. Essas organizações ministram cursos de formação profissional com modelos propostos segundo os projetos pedagógicos curriculares delineados a partir dos princípios norteadores do sistema, da missão institucional e das necessidades inerentes a EP.

Trata-se de uma pesquisa de natureza quati-qualitativa, na qual foi aplicado um instrumento de coleta de dados, e realizada uma análise dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos os quais encerram uma proposta que:

consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004, p.132).

Os arranjos preliminares necessários à execução da pesquisa são implementados pela pesquisadora, junto aos gestores da administração superior das instituições e respectivos coordenadores.

Ressalta-se que os padrões estatísticos foram utilizados, porém, relativados em função do ambiente amostral, posto que Cronbach (1975) menciona a expressão “interpretação no contexto”, para afirmar que o estudo deve ser contextualizado junto aos sujeitos da pesquisa, além de concentrar procedimentos e estratégias metodológicas para desvelar a interação entre os fatores internos e externos que caracterizam o problema em estudo (SILVA, ET AL. 2006, p. 121).

### 5.3 Caracterização dos sujeitos da população e amostra

Por se tratar de um estudo de caso, a amostra selecionada se caracteriza como não probabilística intencional (RÚDIO, 2008).

Os pessoas, sujeitos da pesquisa, são alunos trabalhadores ou não, que participam da modalidade Educação Profissional (EP) e vivenciam o processo ensino-aprendizagem repleto de conteúdo e práticas educativas profissionalizantes, produtivas em bens e serviços ministrado em Fortaleza-CE. Compõem, também, o quadro amostral os gestores de cada curso, entre eles: coordenadores, professores e instrutores, técnicos administrativos e demais pessoas que realizam a avaliação no âmbito dos cursos profissionalizantes, e, por via de consequência, do Sistema “S”.

A determinação do tamanho da amostra foi feita em função da distribuição da população nos cursos e nas categorias profissionais dos respondentes envolvidos, com vista a selecionar uma amostra não probabilística intencional (RÚDIO, 2008).

Esse tipo de amostra (RÚDIO, 2008, p.45) constitui a forma mais simples de selecionar uma amostra, visto que “[...] o pesquisador se dirige intencionalmente a grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião”. Assim, depreende-se que os resultados têm validade para aquele grupo específico, em um contexto determinado. Ademais, propicia ao pesquisador desvelar, analisar e inferir fatos não apenas na sua óptica, nem somente através dos pressupostos contidos no referencial teórico, mas, acima de tudo, possibilita conhecer a realidade e cotejar dados mediados pelas “falas” e informações dos integrantes do ambiente amostral onde a pesquisa se efetiva.

Os sujeitos foram selecionados nas unidades institucionais que compõem o Sistema S entre elas: Senai, Senac, Sesc, Sesi, Senar, Sebrae, Senat e SESCOOP, em Fortaleza-CE. Ressalta-se que devido a quantidade insuficiente de respondentes no SESCOOP e Senar foi realizada a mortalidade estatística, dos formulários aplicados aos respondentes dessas organizações.

### 5.3 Procedimentos para a coleta de dados

A elaboração do formulário para a coleta de dados e informações foi embasada nas propostas pedagógicas dos cursos ofertados pelo sistema, nos referenciais teóricos prescritos na literatura sobre EP e relatos informais proferidos pelas coordenações durante a fase exploratória da pesquisa. O formulário contém 40 (quarenta) variáveis expressas em oito categorias de análise assim delineadas: i) identificação do respondente; ii) caracterização da organização; iii) programas de avaliação do curso; iv) perfil dos avaliadores; v) procedimentos avaliativos; vi) avaliação do projeto pedagógico (PP) do curso; vii) relato os pontos fortes da avaliação adotada na instituição e, viii) descreva o que precisa melhorar na avaliação da instituição.

O quadro 5, a seguir, demonstra de modo sinóptico a relação entre os objetivos da pesquisa e as variáveis que compõem as categorias para a coleta de dados e informações que operacionalizam os objetivos delineados.

Quadro 5 - Sinopse da relação entre objetivos e itens da escala avaliativa

| Objetivos   | Itens da escala  |
|---|--|
| 1 Descrever como as instituições do <i>Sistema S</i> avaliam seus programas educacionais.   | <u>3 Programas de avaliação dos cursos</u><br><u>Itens:</u> 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10.   |
| 2 Delinear o perfil acadêmico e profissional dos avaliadores do <i>Sistema S</i> , considerando suas expectativas e competências.   | <u>4 Perfil dos avaliadores</u><br><u>Itens:</u> 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6; 4.7; 4.8; 4.9; 4.10.  |
| 3 Analisar os critérios, as técnicas e os procedimentos avaliativos utilizados pelas unidades educativas do <i>Sistema S</i> .  | <u>5 Procedimentos avaliativos</u><br><u>Itens:</u> 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.7; 5.8; 5.9; 5.10.   |
| 4 Cotejar os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do <i>Sistema S</i> , relacionando com as tomadas de decisões incrementadas e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura. | <u>6 Avaliação do projeto pedagógico (PP) do curso</u><br><u>Itens:</u> 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5; 6.6; 6.7; 6.8; 6.9; 6.10 que serão analisados mediante a literatura sobre avaliação de programas. |

Com vista a garantir a confiabilidade do instrumento, o estudo se baseou na teoria de Cronbach, que defende o coeficiente de confiabilidade em pesquisas, sendo relevante a adoção deste procedimento neste estudo, no qual a utilização do método de verificação denominado de  $\alpha$  – *Cronbach* (*Alfa Cronbach*), se avaliou o grau de confiabilidade do questionário, além de investigar a confiabilidade da consistência interna do formulário. Posto que assume valores entre 0(zero) e 1(um), indicando que quanto mais próximo de 1(um) o valor do coeficiente mais consistente e/ou confiável é o instrumento. O coeficiente  $\alpha$  – *Cronbach* foi calculado com base nos 40(quarenta) itens envolvendo as seções mencionadas no quadro sinopse, cujo resultado do cálculo do coeficiente  $\alpha$  – *Cronbach*, mediante a fórmula matemática calculada pelo estatístico se obteve um valor (0,705), indicando alto grau de confiabilidade.

Para a validação do instrumento realizou-se duas ações: validade do conteúdo pela análise de especialistas da área, e realização de teste-piloto com 26 respondentes, sendo 23alunos, 2 professores, 1 técnico-administrativo de uma instituição de educação profissional semelhante as pesquisadas, mas, não integrante do Sistema “S”. Identificou-se dois pontos que foram modificados e aprimorados para posterior aplicação aos respondentes integrantes da amostra para validar os procedimentos aplicativos e para verificar o padrão de compreensão e sequência dos itens, tempo de resposta por itens e tempo para a aplicação total do formulário (VIANNA, 2005).

O instrumento de coleta de dados, no caso, o formulário (apêndice 1) foi aplicado aos respondentes que apresentaram baixa dificuldade na compreensão dos itens propostos. Os respondentes demonstraram bom entendimento aos itens delineados. O instrumento foi aplicado sob a modalidade de questionário. Convém ressaltar que a diferença conceitual entre formulário e questionário está no modo de aplicação do instrumento haja vista que se trata do mesmo documento sendo que no formulário a responsabilidade da resposta é do pesquisador enquanto que no questionário a responsabilidade das respostas compete ao respondente (BARDIN,2004).

#### **5.4 Análise dos dados**

Os dados obtidos após a aplicação do questionários foram tratados e analisados estatisticamente nesta seção da pesquisa. A análise envolve a descrição do instrumento a

partir dos indicadores que possibilitam uma visão ampliada dos objetivos da pesquisa, sendo coletados em fontes primárias mediante instrumento elaborado por categorias de análise assim expressas: i) agrupamento de assuntos afins; ii) os itens em afirmativas; iii) linguagem clara e objetiva; iv) suportes negativos no final das escalas. Estes procedimentos são delineados à luz dos parâmetros da escala de *Likert* (BONINI; BONINI,1972) com vistas a medir os indicadores de concordância ou discordância sobre as afirmações relativas ao Sistema S.

Os instrumentos estatísticos foram utilizados mediante a elaboração e aplicação do formulário para coleta de dados junto aos alunos que estudam no Sistema S, e que fazem parte do contingente amostral. Embora existam oito organizações que compõem o ambiente amostral do estudo somente seis delas participaram efetivamente da pesquisa. As organizações Senar e Sescop foram preteridas devido o número insuficiente da amostra dos referidos segmentos que compõem o sistema. Por conseguinte, utilizou-se a “mortalidade estatística”, procedimento de exclusão dos sujeitos da amostra (BONINI; BONINI,1972), perfazendo, em face da exclusão das duas organizações mencionadas, o equivalente a 66,6% (n=4) das instituições de EP que compõem o Sistema “S” (N=6) objeto de estudo da pesquisa.

Em síntese: em quatro instituições do Sistema S foram aplicados um total de 188 (cento e oitenta e oito) formulários respondidos num período de três meses, precisamente, novembro e dezembro de 2011 e janeiro de 2012. A análise de dados coletados, nos aspectos quantitativos, foi realizada mediante a adoção do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 15.0 para *Windows*, cuja finalidade é analisar as variáveis dos questionários e das escalas utilizados. Para tanto foram realizados cálculo de precisão, erro padrão da medida, coeficiente de sensibilidade, teste *T* de *hotelling* para identificação do efeito de *halo* e a determinação da validade do conteúdo através de análise fatorial (PASQUALI, 2004; HAIR, 2005).

As informações livres foram examinadas a luz de categorias de análises construídas a partir das falas dos informantes, conforme propõe Bardin (2004), que define o termo *análise de conteúdo* (campo, funcionamento, objetivos) com o seguinte enunciado:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37).

Os dados secundários foram estudados em documentos institucionais, tais como: Plano de Desenvolvimento Educacional, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Profissional, relatórios e demais documentações. Os planos que geram programas e projetos foram submetidos a uma pesquisa avaliativa para verificar se estes vêm se efetivando de conformidade com os objetivos preconizados, metas estabelecidas, as políticas de educação vigente, princípios pedagógicos, teóricos e socioeconômicos. A avaliação dos sistemas de acompanhamento da missão institucional e dos demais procedimentos de gestão foi explicitada com a finalidade de demonstrar a trajetória investigativa realizada durante o ato de ir e vir da avaliação de programas.

Em suma, os estudos evidenciados na pesquisa são demonstrados em tabelas, quadros e gráficos e se efetivaram mediante o auxílio da estatística descritiva.

A adoção no estudo dos procedimentos quali-quantitativos garante a certeza que os achados da pesquisa avaliativa, segue uma trajetória metodológica relevante, consistente e científica.

## **5.5 Resultados da pesquisa**

Para compreender os resultados do estudo destaca-se que foram aplicados 188 (cento e oitenta e oito) formulários aos sujeitos distribuídos em quatro organizações do Sistema “S” atuantes em Fortaleza-Ce,

A exposição dos dados coletados preserva a identidade institucional e das pessoas que integram o contingente amostral. Situação posta, em face do pedido de preservar o nome das instituições na publicação dos resultados da pesquisa. Diante da reivindicação, optou-se em atribuir códigos às organizações de forma aleatória para não identificá-las. Com vistas a garantir o anonimato das instituições e, também, por questões éticas as organizações pesquisadas são nominadas de A, B, C, D, E e F, cujos dados são explicitados e analisados na próxima seção do estudo.

### 5.5.1 Caracterização dos respondentes

A tabela 1 intitulada “Caracterização dos respondentes por instituição do Sistema S em Fortaleza/CE,2011-2012” detalha as escalas um e dois do instrumento aplicado, corresponde respectivamente aos itens de identificação do respondente e caracterização da organização. Perfazendo para identificação do respondente os seguintes itens:categoria funcional (Estudante/Curso; professor/disciplina; gestor/cargo e o outro); idade; sexo; maior escolaridade concluída (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação); tempo de atuação na função; tempo na instituição. Em relação à caracterização da organização aborda os itens:segmento de atuação (Rural, Indústria,Comércio, Transporte, Micro e Pequenas Empresas, e Cooperativismo).

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes por instituição do Sistema “S” Fortaleza/CE, 2011-2012

| <b>Variável</b>                      | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Instituição                          | -               | -               |
| A                                    | 43              | 23,9            |
| B                                    | 44              | 24,4            |
| C                                    | 27              | 15,0            |
| D                                    | 66              | 36,7            |
| <b>Variável Categorial funcional</b> | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |
| Estudante                            | 162             | 90              |
| Professor                            | 13              | 7,2             |
| Gestor                               | 8               | 4,4             |
| Técnico-administrativo               | 5               | 3               |
| <b>Variável: Idade</b>               | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |
| Estudante                            | 21,31           | 24,38           |
| Professor                            | 34,15           | 28,64           |
| Gestor                               | 34,75           | 23,66           |
| Técnico-administrativo               | 22,41           | 28,67           |
| <b>Variável: Sexo</b>                | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |
| Masculino                            | 90              | 51,4            |
| Feminino                             | 85              | 48,6            |
| <b>Variável :Tempo</b>               | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |
| Atuação na função (em meses)         | 60,15           | 80,86           |
| Na instituição (em meses)            | 42,70           | 84,86           |
| <b>Variável Segmento de atuação</b>  | <b>fa/média</b> | <b>% / C.V.</b> |

|                           |            |      |
|---------------------------|------------|------|
| Rural                     | 6          | 3,3  |
| Indústria                 | 27         | 15,0 |
| Comercio                  | 43         | 23,9 |
| Transporte                | 60         | 33,3 |
| Micro e pequenas empresas | 44         | 24,4 |
| <b>Total</b>              | <b>188</b> |      |

A média de participantes da pesquisa quanto à quantidade de respondentes distribuídos nas instituições “A, B, C, e D”, sendo que a maioria 36,7% (n=66) dos respondentes pertence à instituição “D”; 24,4% (n=44) dos respondentes pertence à instituição “B”; 23,9% (n=43) dos respondentes pertence à instituição “A”; e somente 15% (n=27) dos respondentes pertence à instituição “C”; assim evidencia-se uma maior concentração de população ligada ao programa educacional da instituição D, indicando uma maior procura da população que frequenta cursos de formação profissional está concentrada em um setor específico.

Em relação às variáveis “Categorial funcional” e “faixa etária” percebe-se que a maioria dos respondentes é estudante com média de idade 21,31 anos, posto que do total de respondentes (N=188) 90% são alunos (n=162) com faixa etária média de 21,31 anos, coeficiente de variação de 24,38%; 7,2% são os professores (n=13) com faixa etária média de 34,15 anos, coeficiente de variação 28,64%; 4,4% (n=8) são gestores, com faixa etária média de 34,75 anos, com coeficiente de variação 23,66% e; 3% (n=5) dos respondentes são funcionários técnico-administrativos com faixa etária média de 22,41 anos de idade, com coeficiente de variação 28,67%. As idades dos grupos dos respondentes são homogêneas, bem como a proporção de respondentes por sexo sendo a maioria 51,4% (n=90) do sexo masculino e 48,6% (n=85) do sexo feminino.

### ***5.5.2 Descrição dos resultados por escala***

Tomando-se a distribuição dos escores de cada um dos 40 itens, distribuídos em quatro escalas (APÊNDICE C) evidencia-se que a média dessas distribuições variou de 0,61 a 1,85 (ANEXO 1). Os coeficientes de variação diversificam-se de 22% a 115%, que somente as distribuições de 3 itens apresentaram coeficiente de variação menor ou igual a 30%,

indicando homogeneidade dos respondentes em relação a esses itens (4.1, 4.2 e 4.3). Nos demais 37 itens os coeficientes de variação de cada distribuição situou-se no intervalo [31%; 115%] sendo que entre esses as distribuições dos itens 3.10, 4.5, 4.7, 4.9, 5.2, 5.3, 5.8, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 e 6.7 apresentaram maior grau de heterogeneidade, isto é, os respondentes discordam muito entre si em relação as afirmações apresentadas nesses itens.

Na escala 3, que trata dos programas de avaliação dos cursos, todos os itens estão relacionados visando descrever como as instituições do Sistema S avaliam seus programas educacionais. Observa-se que a maioria concorda com os seguintes itens: a) Cada disciplina apresenta um instrumento de avaliação diferente (66,3%), b) Os itens da avaliação refletem os objetivos do curso. Os resultados da avaliação facilitam as aprendizagens posteriores (65,7%); c) avaliação visa julgar os efeitos do curso (63,5%); d) os itens refletem a integração entre o conteúdo e as atividades práticas (62,8%); e) as disciplinas são avaliadas sempre no seu final (60,7%); f) os programas educacionais devem ser avaliados quantitativa e qualitativamente considerando níveis e instrumentos variados (59,4%); g) Os instrumentos de avaliação são adequados a proposta do curso (59,1%); h) os programas das disciplinas descrevem como vai ser a avaliação (58,5%); i) a avaliação é um procedimento para descrever, obter e processar informação útil para julgar, tomar decisões alternativas para aprimorar e não provar (54%). Grande parte dos respondentes, 43,5%, concorda que a avaliação é um ato científico realizado por um "sujeito avaliador" do "objeto a ser avaliado".

Tabela 2 – Descrição dos resultados dos Programas de Avaliação dos Cursos - Escala 3

| Variável  | %        |                   |          |
|---|----------|-------------------|----------|
|   | Discordo | Concordo em parte | Concordo |
| Escala 3 - Programas de avaliação dos cursos  |          |                   |          |
| q3.1 - Avaliação visa julgar os efeitos do curso  | 15,7     | 20,8              | 63,5     |
| q3.2 - Os itens da avaliação refletem os objetivos do curso. Os resultados da avaliação facilitam as aprendizagens posteriores.   | 5,7      | 28,6              | 65,7     |
| q3.3 - Os itens refletem a integração entre o conteúdo e as atividades práticas.  | 5,8      | 31,4              | 62,8     |
| q3.4 - Os instrumentos de avaliação são adequados a proposta do curso.  | 4        | 36,9              | 59,1     |
| q3.5 - As disciplinas são avaliadas sempre no seu final.  | 6,2      | 33,1              | 60,7     |
| q3.6 - Os programas educacionais dever ser avaliados quantitativa e qualitativamente considerando níveis e instrumentos variados. | 3,4      | 37,1              | 59,4     |

|  |      |      |      |
|--|------|------|------|
| q3.7 - Os programas das disciplinas descrevem como vai ser a avaliação.  | 3,4  | 38,1 | 58,5 |
| q3.8 - A avaliação é procedimento para descrever, obter e processar informação útil para julgar decisões alternativas para aprimorar e não provar. | 5,7  | 39,7 | 54   |
| q3.9 - Cada disciplina apresenta um instrumento de avaliação diferente.  | 6,9  | 26,9 | 66,3 |
| q3.10 - A avaliação é ato científico realizado por um "sujeito avaliador" do "objeto a ser avaliado".  | 19,8 | 36,7 | 43,5 |

A tabela 2 que confronta os objetivos dos quatro modelos de avaliação de programas investigados demonstra que há 63,5% dos respondentes concordam que a avaliação julga os efeitos de um programa tal como preconiza o modelo de avaliação de programas de *Goal-free* proposto por Scriven (1967).

Tabela 3 – Descrição do Perfil dos avaliadores - escala 4

| Variável  | %        |                   |          |
|---|----------|-------------------|----------|
|   | Discordo | Concordo em parte | Concordo |
| Escala 4 - Perfil dos avaliadores   |          |                   |          |
| q 4.1 - A formação acadêmica dos avaliadores é adequada ao que avaliam.                           | 4        | 11,9              | 84,1     |
| q4.2 - O avaliador, também, é professor.  | 1,7      | 11,9              | 86,4     |
| q4.3 - Os avaliadores estão preparados para realizar a avaliação.                                 | 1,2      | 16,2              | 82,7     |
| q4.4 - O relacionamento entre os alunos e o avaliador é satisfatório.                             | 2,3      | 25,4              | 72,3     |
| q4.5 - A aprendizagem ocorre quando o treinando é capaz de refletir e ampliar sua visão de mundo. | 1,7      | 23,6              | 74,8     |
| q4.6 - A avaliação ajuda a melhorar o ensino.   | 11,6     | 22                | 66,5     |
| q4.7 - A aprendizagem só ocorre porque há avaliação.  | 36,6     | 39,4              | 24       |
| q4.8 - O grupo de avaliadores se relaciona bem.   | 4,5      | 30,5              | 65       |
| q4.9 - A avaliação provoca medo.  | 29,1     | 36,3              | 34,6     |
| q4.10 - A reflexão, o ato de planejar, a tomada de decisão e a ação                               | 15,6     | 29,6              | 54,7     |

Sobre a escala 4, que trata do perfil acadêmico e profissional dos avaliadores do Sistema S, considerando-se suas expectativas e competências, a maioria concorda com os seguintes itens: a) o avaliador, também, é professor (86,6%); b) a formação acadêmica dos

avaliadores é adequada ao que avaliam (84,1%; c) os avaliadores estão preparados para realizar a avaliação (82,7%); d) a aprendizagem ocorre quando o treinando é capaz de refletir e ampliar a visão de mundo (74,8%); e) o relacionamento entre os alunos e o avaliador é satisfatório (72,3%), f) A avaliação ajuda a melhorar o ensino (66,5%), g) O grupo de avaliadores se relaciona bem (65%), h) A reflexão, o ato de planejar, a tomada de decisão e a ação tem uma concordância de 54,7%..

Em relação a escala 5, tabela 4, que trata de analisar os critérios, técnicas e procedimentos avaliativos utilizados pelas unidades educativas do *Sistema S*, a maioria dos respondentes concordo com os seguintes itens: a) Os testes são elaborados de acordo com os conteúdos ensinados (70,8%), b) A avaliação das atividades práticas refletem o conteúdo teórico (59,9%), c) As atividades práticas são avaliadas nas salas de aula prática/laboratório (53,7%), d) Acontece nos níveis de: reação, aprendizagem, comportamento; e resultados (52,6%), e) Avaliação acontece em etapas: contexto, insumo, processo e produto (51,4%).

A maioria, 52,3%, discorda em relação ao item 5.3 que afirma que a avaliação é só para dar nota.

Tabela 4 – Descrição dos Procedimentos avaliativos resultados da escala 5: procedimentos avaliativos.

| Variável   | %        |                   |          |
|--|----------|-------------------|----------|
|  | Discordo | Concordo em parte | Concordo |
| Escala 5 - Procedimentos avaliativos   |          |                   |          |
| q5.1 - Os testes são elaborados de acordo com os conteúdos ensinados.  | 11,2     | 18                | 70,8     |
| q5.2 - Não se baseia em objetivos expressos, resulta em informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo, porem supervaloriza documentos e propostas escritas.   | 26,7     | 42,6              | 30,7     |
| q5.3 - A avaliação é só para dar nota.   | 52,5     | 24,9              | 22,6     |
| q5.4 - Avaliação acontece em etapas: contexto, insumo, processo e produto.   | 10,7     | 37,9              | 51,4     |
| q5.5 - A avaliação das atividades práticas refletem o conteúdo teórico.  | 7,9      | 32,2              | 59,9     |
| q5.6 - Avaliador considera fatores internos e externos, e a valoração emitida por outros sujeitos envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, retoma seu olhar avaliativo, para obter conclusões, tomada de decisão | 17,1     | 35,4              | 47,4     |

|  |      |      |      |
|--|------|------|------|
| q5.7 - As atividades práticas são avaliadas nas salas de aula prática/laboratório. | 12,6 | 33,7 | 53,7 |
| q5.8 - As provas práticas são realizadas nas empresas.                             | 31   | 39,2 | 29,8 |
| q5.9 - Acontece nos níveis de: reação, aprendizagem, comportamento; e resultados.  | 14,3 | 33,1 | 52,6 |
| q5.10 - O resultado da avaliação demonstra o quanto se aprendeu.                   | 21,5 | 28,8 | 49,7 |

Na tabela 5 evidencia-se que os procedimentos avaliativos preconizados pelos quatro modelos de avaliação de programas, o modelo que apresenta maior índice de aceitação relativo à metodologia de avaliação com 52,6% é o modelo de Kirkpatrick (2005).

Tabela 5 – Descrição dos resultados da escala 6

| Variável  | %        |                   |          |
|---|----------|-------------------|----------|
|   | Discordo | Concordo em parte | Concordo |
| Escala 6 - Avaliação do projeto pedagógico (PP) do curso  |          |                   |          |
| q6.1 - Os alunos avaliam o projeto pedagógico (PP) do curso.  | 42       | 30,8              | 27,2     |
| q6.2 - O PP é avaliado, somente, pelo coordenador   | 52,1     | 33,5              | 14,4     |
| q6.3 - Os professores participam da avaliação do PP do curso  | 29,9     | 23,4              | 46,7     |
| q6.4 - O PP é modificado após a análise das avaliações realizadas sobre ele.  | 29,9     | 34,7              | 35,3     |
| q6.5 - Há uma relação dos resultados da avaliação com a tomada de decisão.  | 14       | 37,8              | 48,3     |
| q6.6 - Os conteúdos abordados objetivam aplicação prática na vida profissional dos participantes.   | 7,5      | 28,9              | 63,6     |
| q6.7 - A tomada de decisões são realizadas a critério da direção.   | 16,3     | 39,2              | 44,6     |
| q6.8 - Os conteúdos abordados e as experiências práticas proporcionam aos alunos ampliar a sua capacidade de tomada de decisão dentro da área de competência. | 9,8      | 27                | 63,2     |
| q6.9 - Os professores tem conhecimento do valor pedagógico da avaliação.  | 14,4     | 20,1              | 65,5     |
| q6.10 - As necessidades do mercado influencia a tomada de decisão.  | 8,1      | 15,6              | 76,1     |

Sobre a escala 6, que trata de cotejar os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do Sistema S, relacionando com as tomadas de decisões incrementadas e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura, a maioria dos entrevistados concorda com os itens: a) As necessidades do mercado influencia a tomada de decisão (76,1%), b) Os professores tem conhecimento do valor pedagógico da avaliação (65,5%), c) Os conteúdos abordados objetivam aplicação prática na vida profissional dos participantes (63,6%), d) Os conteúdos abordados e as experiências práticas proporcionam aos alunos ampliar a sua capacidade de tomada de decisão dentro da área de competência (63,2%).

A maioria, 52,1%, discorda com a afirmação do item 6.2 que é em relação ao PP ser avaliado, somente, pelo coordenador.

Sobre a escala 6, que trata de cotejar os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do Sistema S, relacionando com as tomadas de decisões incrementadas e com as concepções de avaliação educacional prescritas na literatura, a maioria dos entrevistados concorda com os itens: a) As necessidades do mercado influencia a tomada de decisão (76,1%), b) Os professores tem conhecimento do valor pedagógico da avaliação (65,5%), c) Os conteúdos abordados objetivam aplicação prática na vida profissional dos participantes (63,6%), d) Os conteúdos abordados e as experiências práticas proporcionam aos alunos ampliar a sua capacidade de tomada de decisão dentro da área de competência (63,2%).

A maioria, 52,1%, discorda com a afirmação do item 6.2 que é em relação ao PP ser avaliado, somente, pelo coordenador.

### ***5.5.3 Análise dos dados e informações qualitativas***

Em relação às categorias sete e oito do formulário, elaboradas na modalidade descritiva (itens abertos), que tratam respectivamente, dos pontos fortes da avaliação adotada pela instituição e do que precisa melhorar na avaliação, apenas 10% do total de 188 respondentes, isto é, apenas 18 formulários expressam respostas auferidas que além de reduzidas são superficiais e difusas. Entre elas estão: - “está boa”; - “não sei informar”; - pra mim está bom”; - a avaliação é diversificada. Estas respostas induzem a duas lógicas de

raciocínio: i) os respondentes desconhecem as ideias de avaliação, fato que provoca a enorme omissão de respostas e/ou resposta pequenas e imprecisas; ii) os respondentes não estavam dispostos a elaborar uma resposta adequada aos itens sete e oito do formulário.

## 6 CONCLUSÃO

As ilações advindas das conceituações prescritas nos pressupostos relativos ao Sistema “S”, a avaliação de seus programas e a análise dos dados e informações captadas na pesquisa: Educação Profissional no Sistema “S”: avaliação dos programas educacionais em Fortaleza/CE, conclui-se que:

A educação profissional brasileira tanto no sistema de educação formal como no sistema não-formal de ensino está se efetivando de modo proativo quer no âmbito do ensino regular oficial quer no para-sistema educacional, tal como o Sistema “S”. Essa modalidade de ensino é legitimada pela sociedade e legalizada pelas Leis Orgânicas de 1942 e ratificada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/1996.

As organizações pesquisadas são regulamentadas pela mesma legislação em face da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Conclui-se, porém, que a legalização do Ensino Profissional remota a década de 1940, no entanto, o poder público tem negligenciado a efetivação desta modalidade de ensino.

Conclui-se, também, durante a pesquisa que a EP apresenta um viés burguês, isto é, a EP é direcionada ao segmento social carente economicamente, enquanto a educação superior destina-se aos jovens de nível socioeconômico privilegiado. Apesar dos fatos, parte expressiva da sociedade demonstra de modo empírico o valor e a importância da educação profissional. A EP assume mais prestígio e status em face da inquietação dos empresários devido à inexistência na sociedade de pessoas, ou seja, de operários com formação profissional que possibilite ao cidadão brasileiro adentrar no mundo do trabalho com eficiência e competência e assim dinamizar o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico do Brasil.

A pesquisa demonstrou, outrossim, que a avaliação, nos diferentes enfoque, abordagens e modalidades, se constitui a estratégia mais apropriada à compreensão da realidade social, em especial, se forem incrementados procedimentos do modelo da avaliação formativa, posto que apresenta elementos que intentam perceber o desenvolvimento dos aprendizes em relação aos objetivos do ensino aprendizagem e da formação profissional, além de auxiliar na reiteração e retroalimentação do progresso dos educandos.

O cotejamento das ilações advindas da pesquisa de campo, mediante o estudo de caso, quando comparadas com o quadro teórico conclui-se que a EP mesmo estando embasada em propostas pedagógicas, a avaliação dos programas de ensino-aprendizagem se iluminam em modelos de avaliação teórica que fomentam políticas e procedimentos de educação para a competência. Modelos de EP prescritos pelos empresários capitalistas com vistas a serem implementados nas organizações estudadas com a finalidade profícua de preparar mão-de-obra qualificada para aumentar a produtividade e, em consequência, a rentabilidade econômica dos fomentadores de uma economia perversa que privilegia o lucro e não o bem-estar social e humano.

Em relação ao perfil acadêmico e profissional dos avaliadores do Sistema “S”, ao considerar que o tempo de atuação em relação à função de desempenham varia em média de 60 a 15 meses, e com tempo na organização que atua em media 42 a70 meses, aproxima-se com o modelo proposto pela legislação, haja vista que na avaliação formativa concebe-se que o avaliador deve conhecer o campo de investigação no qual atua.

Conclui-se, também, que os avaliadores que integram o grupo gestor do Sistema “S” concordam com o modelo de avaliação preconizado pela legislação, defendem que o avaliador deve ter conhecimento técnico para utilizar os instrumentos e investigar os dados coletados, uma vez que demonstram conhecimentos relevantes sobre avaliação de programas, em face da formação acadêmica em Pedagogia (graduação) ou em cursos de Pós-Graduação “lato sensu” em áreas pedagógicas, administrativas ou afins.

Ao comparar os procedimentos de avaliação dos projetos pedagógicos das unidades educativas do Sistema “S”, relacionados às inovações incrementadas na EP e prescritas na literatura, fica claro no estudo que os objetivos do ensino são o ponto de partida para o planejamento e escolha das estratégias mais apropriados para se verificar o desenvolvimento dos aprendizes e tomar decisões contínuas sobre o seus desempenho educativo.

Quanto às concepções teóricas (modelos) de avaliação de programas pesquisadas ficou patente que o modelo considerado como o mais relevante em relação aos objetivos foi o modelo Goal-free enquanto a metodologia de avaliação mais ressaltada foi a proposta de avaliação em quatro níveis preconizada por Kirkpatrick.

Na perspectiva da pesquisadora, um estudo mais detalhado, ou mesmo um novo olhar sobre avaliação de programas nas organizações do Sistema “S” deve ser engendrado com vistas a elaboração de um modelo de avaliação para ser testado e validado para aplicação futura de modo que atenda a valoração e o redimensionamento dos programas educacionais com vistas a direcionar ações pedagógicas que atendam as expectativas dos estudantes, como também contribuam com resultados efetivos para o desenvolvimento do mercado de trabalho, tão carente de “mão-de-obra” qualificada. Ademais, é possível contribuir para que a avaliação de programas educacionais seja desmistificada e deixe de ser vista como ameaça, assumindo a perspectiva de que se trata de um procedimento indispensável ao conhecimento e desvelamento da realidade das organizações, em especial, as educativas voltadas para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico do País.

O estudo apresentado teve como finalidade desvelar, descrever, analisar e cotejar dados e informações sobre o Sistema “S” de formação profissional e os respectivos procedimentos metodológicos de avaliação de programas em EP no cenário educativo das organizações mencionadas em Fortaleza/CE. Isto posto, conclui-se que a proposição foi efetivada. Ressalta-se, porém, que as deduções advindas da pesquisa devem ser consideradas como fatores iluminadores à compreensão do objeto de estudo desta dissertação, com vistas a posteriores aprofundamentos dos temas em pesquisas similares e congêneres.

## REFERÊNCIAS

- ADELMAN, C; KEMMIS, S.; JENKINS, D. Rethinking Case Study: Notes From the Second Cambridge Conference. In: SIMMONS, Helen (ed.). **Toward a Science of the Singular**. Norwick, UK, 1980, p.45-61.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional - regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, Reginaldo Donizete. **Passos e descompassos da educação profissional**: a experiência do turismo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003. Dissertação. (mestrado.) Faculdade de Educação, UFMS.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa, Brasília: Líber, vol. 13, 2005.
- ANDRIOLA, W. B. **Reflexões acerca da atividade de autoavaliação dos servidores técnicos administrativos**. Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). Avaliação (Campinas), v. 10, n. 3, p.61-81, ISSN: 1414-4077, Impresso, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BATISTA, Roberto Leme. **Educação profissional na década neoliberal**- o caso Planfor. Marília, 2002. Dissertação. (mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.
- BOMFIN, D. **Pedagogia do treinamento**: correntes pedagógicas no treinamento empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- BONFIM, David F. **Pedagogia no Treinamento**: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações. 2ª Ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- BONINI, E. E.; BONINI, S. E. **Teoria e exercícios de estatística**. São Paulo: Nobel, 1972.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A formação profissional de curta duração e a inserção de trabalhadores de baixa escolaridade no Distrito Federal**. Brasília, 2002. Tese. (doutorado) Instituto de Ciências Sociais, UNB.
- BORGES-ANDRADE, J.E. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração
- BRASIL. **Avaliação da gestão de recursos humanos no governo: relatório da OCDE**. Tradução: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/srh/100520\\_estudo\\_OCDE](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/srh/100520_estudo_OCDE).

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>. Acesso em 05 de março, 2011.

BOGDAN, C.; BLINKEN, R.E.; SARI, K. **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1994.

CARDOSO, Ana Lúcia Tomaz. **Atuais políticas públicas de educação e trabalho e a qualificação do trabalhador no Paraná**. Maringá, 2002. Dissertação. (mestrado) Faculdade de Educação, UEM.

CARMO, Frederico César do. **Educação e qualificação profissional**: uma discussão junto aos egressos do PLANFOR em MG. Juiz de Fora, 2003. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, UFJF.

CARVALHO, Cássia Torres. **Qualificação dos trabalhadores em Minas Gerais**: desafios e avanços de uma política pública de educação profissional, o PEQ-MG. Belo Horizonte, 2002. Dissertação. (mestrado) Faculdade de Educação, UFMG.

CASTIONI, R. **Da qualificação à competência**: dos fundamentos aos usos- o Planfor como dissimulador de novos “conceitos” em educação. Campinas, 2002. Tese (doutorado) Faculdade de Educação, UNICAMP.

CATTANI, A.D.(org.) **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Verbetes: formação profissional e teoria do capital humano, 4. ed. Petropolis: Vozes, 2002.

COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Bureau of Research, 1964.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Disponível em: [www.cni.org.br/](http://www.cni.org.br/). Acesso em 15 de fev. 2011.

COSTA, Angela Maria da. **A participação da sociedade civil no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador- Planfor**: na prática, o discurso é outro - a experiência em Mato Grosso do Sul. São Paulo, 2002. Tese. (doutorado.) Faculdade de Educação, PUC.

CRONBACH, Lee J. *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests*. *Psychometrika*. *New York*, vol. 16, Nº 3, setembro, 1951.

COUTINHO, M. T.C. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: PUC - Minas, 2004.

CUNHA, Luis Antonio. **Ensino médio e ensino profissional**: da fusão à exclusão. Caxambu, 1997. [Apresentado para a mesa redonda A nova LDB, realizada durante a 20ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, set. 1997]

DANNEMANN, R. Atos e fatos da formação profissional. **Boletim Técnico do SENAI**. v. 30, nº 3. Rio de Janeiro, set/dez, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS, Gracialino da Silva. **Educação profissional básica**: ação do Planfor na qualificação para o setor automotivo em Curitiba. São Paulo, 2003. Tese. (doutorado) Faculdade de Educação, PUC.

DIAS, SOBRINHO, J. D.; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação institucional** – teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **Formação profissional**: um novo espaço de negociação. São Paulo, 1998.

DRESSEL, Paul L. **The New Colleges**: Toward an Appraisal. City :College Iowa,1971.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo:Gente, 2004.

FALTA DE TRABALHADOR QUALIFICADO NA INDÚSTRIA. **Sondagem Especial**. São Paulo, ano 9, n. 2 abr. 2011. (Publicação da Confederação Nacional da Indústria). Disponível em: <http://www.abinee.org.br/informac/arquivos/sondabr.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2011.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 1, (nº 2), 5-12, Jan. Mar.1994.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GONÇALVES, H.D. **Manual de Artigos Científicos**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

GUIMARÃES, Maria Helena de Oliveira. **Avaliação**: impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Um balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos no Brasil**. São Paulo, 2005. Projeto de pesquisa, CNPq.

HADDAD. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p.197-211, maio/ago. 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HIRATA, Helena. "Da polarização das qualificações ao modelo de competência". In: Ferretti, Celso J. e outros. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 124-138.

KERR, C. L. **The Gold And The Blue A Personal Memoir**. The University Of California. (EUA): Academic Triumphs, 1958.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating training programs: the four levels**. São Francisco (EUA): Barrett-Koehler, 1994.

KIRKPATRICK, Donald L. **Transformando Conhecimento em Comportamento: use o modelo dos Quatro Níveis para Melhorar seu Desempenho**. São Paulo: Futura, 2006.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Evaluating training programs: the four levels**. 3rd ed. San Francisco: Berrett-koehler Publishers, Ins. 2005.

KNOWLES, M. S. **Uma nova abordagem para a educação de adultos**. Mimeo, 1980.

KNOWLES, Malcolm, **informal adult education, self-direction and ... A champion of andragogy, self-direction in learning and informal adult education**. Disponível, em: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm) - Acesso em 08.09.2011.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Col. Questões da Nossa Época, 63).

KUENZER. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. (mimeo). Disponível em: <[www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf)> Acesso: 13. dez 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos para que?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Marcos A. M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicativo em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. Aplicação do modelo de Kirpatrick em amostra de grandes organizações instaladas no Brasil. In: ANDRIOLA, W.B. ; MC DONALD, B.C. (Org.). **Avaliação Educacional: navegar é preciso**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

LIMA.; MARINELLI, M.; ROCHA, C. L. **Modelo de gestão por competências: valorizando o conhecimento, as habilidades e as atitudes em organizações cearenses**. In: LIMA, M. A. M. **Educação, competências e desempenho: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional**. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

MACIEL, Ilana Maria de Oliveira. **Avaliação de programas de educação profissional: estudo em organizações do "Sistema S"**. Fortaleza/CE, 2011. Dissertação (mestrado) Faculdade de Administração, UFC.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, W. **Trabalho, comunicação e competência**: Contribuições para uma construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MARKERT, W. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papirus, 1996.

MAXIMIANO, Antônio C. A. **Introdução à administração**. 6. ed. SP: Atlas, 2004.

MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, p. 13-38, 2005. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=625>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PARAGUASSU, L. **Pronatec pode ter estrutura do Sistema S**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,pronatec-pode-ter-estrutura-do-sistema-s,678577,0.htm>. Acesso em :14 fev. 2011.

PARLETT ,M.; Hamilton D. **Evaluation as illumination**: a new approach to the study of innovatory programmes . Denton: Journal of Technology Education, 1977.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência á regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Arte Medicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PHILLIPS, J. J. **Measuring return on investment**. Alexandria - USA: ASTD, 1994.

POPHAM, W. J. **Manual de avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUIVY, R. ; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais**. Trad. João Minhoto Marques. Portugal: Gradativa, 2008.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, Dilvo, I. (Org.). **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003, 21-33.

\_\_\_\_\_. Princípios do programa de avaliação institucional. **Revista Avaliação**, ano I, nº. 1, Campinas: RAIES, 1996. p. 47-53.

RODRIGUES, Michel Marcelino. **Educação e trabalho no contexto de globalização**: análise crítica do Planfor. Maringá, 2002. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, UEM.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil**. 15ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 36. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

SALES, Francisco Jose Lima. **Planfor: política compensatória para a “inclusão” na informalidade?**Natal, 2006. Tese (doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN.

SANTIAGO, Fabiane Cabral da Costa. **Mudanças na política de formação profissional no Brasil na década de 1990: lições a partir do Planfor**. São Paulo, 2006. Dissertação (mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O ser e o estar de luto na luta: educação profissional em tempos de desordem- ações e resultados das políticas públicas do Planfor/Qualificar na cidade de Pelotas/RS - (2000 - 2002)**. Porto Alegre, 2003. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, UFRGS.

SCHWARTZMAN, Simon ET.al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p.152 a 180.

\_\_\_\_\_.O institucional, a organização e acultura da escola.**Cadernos de Pesquisa**, maio/ago. 2005, vol.35, no.125, p.231-237.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**.29<sup>a</sup> ed., Campinas: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. The Theoretical Shock of the Polytechnic. (O choque teórico da politécnica).**Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

SEBRAE, Série Documentos. **Referenciais para uma nova *práxis* educacional**. 2. ed., 2006.

SEBRAE. Sites <http://www.sebrae.com.br> e <http://www.ce.sebrae.com.br>. Acesso em 17/08/2011.

SENAC. Sites <http://www.senac.br> e <http://www.ce.senac.br>. Acesso em 7/08/2011.

SENAC/CE. **Projeto político-pedagógico**. Fortaleza, 01/01/2008.

SENAI. **Metodologias para desenvolvimento e avaliação de competências: formação e certificação profissional**, Fortaleza, 2004. (CD ROM).

SENAI. Sites <http://www.senai-ce.org.br>. Acesso em 02/08/2011.

SENAR. Sites <http://www.senar.org.br> e <http://www.senarce.org.br>. Acesso em 18/08/2011.

SENAR/CE. **Projeto político-pedagógico**. 2007.

SENAT. **Proposta Pedagógica do SENAT**. 2005.

SENAT. Site <http://www.sestsenat.org.br>. Acesso em 18/08/2011.

SESCOOP. Sites <http://www.ocb.org.br>. e <http://www.obce.coop.br>. Acesso em 18/08/2011.

SEVERO, R. **Câmara aprova texto básico do Pronatec**. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5680:camara-aprova-texto-basico-do-pronatec&catid=52&Itemid=100013](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5680:camara-aprova-texto-basico-do-pronatec&catid=52&Itemid=100013). Acesso: 02 set. 2011.

SOUZA, Solange de Cássia Informado de. **A qualificação do trabalhador e a política pública do emprego e trabalho: a expressão do Planfor no Paraná**. São Paulo, 2002. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, PUC.

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

STAKE, E. E. Case Studies: In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (edit.) **Handbook of qualitative research**. SAGE Publications, 1994, p.236-247.

STUFFLEBEAM, D. L. Alternative approaches to educational evaluation: a self-study guide for educators. In: POPHAM, W. J. **Evaluation in education**. Berkeley, California, McCutchan Publ. Corporation, 1974.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

TYLER. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLDBERG, M.A&SOUZA, C.P. (Org.) **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**, São Paulo: EPU, 1982.

TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago Press, 1949.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Niterói, 2001. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, UFF.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Testes em educação**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 43-55, jul./dez., 2005.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WOLF R.L. **Trial by Jury: A New Evaluation Method**. I. The Process. Washington City: Phi Delta Kappan, 1975.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Ofício para as organizações do Sistema “S”



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA MESTRADO  
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fortaleza,

Ilmo. Sr.  
Diretor do Serviço Nacional de

Realizamos uma pesquisa com finalidade de averiguar como se processa a avaliação dos programas de educação profissional no contexto do Sistema “S” atuantes em Fortaleza-CE, investigando se a avaliação dos programas educacionais engendrados está embasada em modelos de avaliação teórica, empírica ou improvisada e se está arrimada em políticas e procedimentos de educação para a competência. Garantimos o total sigilo de identidade dos participantes.

Assim solicitamos a esta instituição a colaboração na realização desta pesquisa que se processa para fim exclusivamente acadêmico, ressaltamos que os resultados do estudo poderão ser consultados, posteriormente, na biblioteca de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

Aguardamos uma resposta junto a instituição para podermos agendar e realizar nossa pesquisa de campo que consiste da aplicação de instrumental único, formulário composto de identificação do respondente, caracterização da organização, quatro blocos temáticos com uso da escala de *Likert*, e duas questões abertas.

Agradecemos a atenção.

Prof.<sup>a</sup> Gabrielle Marinho

Pesquisadora mestranda em Educação Brasileira

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima  
Orientador  
Prof. Adjunto UFC-FACED/FEAAC  
Coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional

**Apêndice B – Formulário de pesquisa acadêmica****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezado (a) respondente,

Este instrumento de pesquisa tem como finalidade averiguar como se processa a avaliação dos programas de educação profissional no contexto do Sistema “S” com vistas a verificar se a avaliação dos programas de ensino-aprendizagem engendrados está embasada em modelos de avaliação teórica, empírica ou improvisada e se está arrimada em políticas e procedimentos de educação para a competência. Será garantido total sigilo de identidade dos participantes.

Agradecemos a atenção.

Prof.<sup>a</sup> Gabrielle Marinho  
Pesquisadora mestranda em Educação Brasileira

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima  
Orientador  
Prof. Adjunto UFC-FACED/FEAAC  
Coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional

## FORMULÁRIO DE PESQUISA

### 1 CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1.1 Categoria funcional: 1.1.1() Estudante: Curso \_\_\_\_\_

1.1.2() professor: disciplina \_\_\_\_\_

1.1.3() gestor: cargo \_\_\_\_\_

1.1.4 ( ) outro: \_\_\_\_\_

1.2 Idade \_\_\_\_\_ 1.3 Sexo: 1.3.1() masculino 1.3.2 ( ) feminino

1.4 Maior escolaridade concluída: 1.4.1( )Ensino Fundamental 1.4.2( )Ensino Médio

1.4.2( )Graduação em \_\_\_\_\_

1.4.3( ) Pós-Graduação \_\_\_\_\_

1.5 Tempo de atuação na função: \_\_\_\_\_ 1.6 Tempo na instituição: \_\_\_\_\_

### 2 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

2.1.Segmento de atuação:

2.1.1( )Rural 2.1.2.( )Indústria 2.1.3( )Comércio 2.1.4( )Transporte

2.1.5( )Micro e Pequenas Empresas 2.1.6( )Cooperativismo

**A escala, a seguir, tem por finalidade averiguar como se realiza a avaliação dos procedimentos avaliativos adotados pelo Sistema “S”, isto é, na sua instituição. Marque com um X a opção que mais se aproxima ao que ocorre no processo avaliativo da instituição.**

| <b>3 PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DO CURSO</b>  | <b>Concordo</b> | <b>Concordo em parte</b> | <b>Discordo</b> |
|---|-----------------|--------------------------|-----------------|
| 3.1 Avaliação visa julgar os efeitos do curso.  |                 |                          |                 |
| 3.2 Os itens da avaliação refletem os objetivos do curso. Os resultados da avaliação facilitam as aprendizagens posteriores.  |                 |                          |                 |
| 3.3 Os itens refletem a integração entre o conteúdo e as atividades práticas.   |                 |                          |                 |
| 3.4 Os instrumentos de avaliação são adequados a proposta do curso.   |                 |                          |                 |
| 3.5 As disciplinas são avaliadas sempre no seu final.   |                 |                          |                 |
| 3.6 Os programas educacionais devem ser avaliados quantitativa e qualitativamente considerando níveis e instrumentos variados.  |                 |                          |                 |
| 3.7 Os programas das disciplinas descrevem como vai ser a avaliação.  |                 |                          |                 |
| 3.8 A avaliação é procedimento para descrever, obter e processar informação útil para julgar decisões alternativas para aprimorar e não provar.   |                 |                          |                 |
| 3.9 Cada disciplina apresenta um instrumento de avaliação diferente.  |                 |                          |                 |
| 3.10 A avaliação é ato científico realizado por um “sujeito avaliador” do “objeto a ser avaliado”.  |                 |                          |                 |
| <b>4 PERFIL DOS AVALIADORES</b>   | <b>Concordo</b> | <b>Concordo em parte</b> | <b>Discordo</b> |
| 4.1 A formação acadêmica dos avaliadores é adequada ao que avaliam.   |                 |                          |                 |
| 4.2 O avaliador, também, é professor.   |                 |                          |                 |
| 4.3 Os avaliadores estão preparados para realizar a avaliação.  |                 |                          |                 |
| 4.4 O relacionamento entre os alunos e o avaliador é satisfatório.  |                 |                          |                 |
| 4.5 A aprendizagem ocorre quando o treinando é capaz de refletir e ampliar sua visão de mundo.  |                 |                          |                 |
| 4.6 A avaliação ajuda a melhorar o ensino.  |                 |                          |                 |
| 4.7 A aprendizagem só ocorre porque há avaliação.   |                 |                          |                 |
| 4.8 O grupo de avaliadores se relaciona bem.  |                 |                          |                 |
| 4.9 A avaliação provoca medo.   |                 |                          |                 |
| 4.10 A reflexão, o ato de planejar, a tomada de decisão e a ação transformam sistematicamente, o “objeto avaliado” em “novo a ser avaliado” promovendo também transformação no “sujeito avaliador”. |                 |                          |                 |
| <b>5 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS</b>  | <b>Concordo</b> | <b>Concordo em parte</b> | <b>Discordo</b> |
| 5.1 Os testes são elaborados de acordo com os conteúdos ensinados.  |                 |                          |                 |
| 5.2 Não se baseiam em objetivos expressos, resulta em informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo, porém supervaloriza documentos e propostas escritas.        |                 |                          |                 |
| 5.3 A avaliação é só para dar nota.   |                 |                          |                 |

|   |                 |                          |                 |
|---|-----------------|--------------------------|-----------------|
| 5.4 Avaliação acontece em etapas :contexto, insumo, processo e produto.   |                 |                          |                 |
| 5.5 A avaliação das atividades práticas refletem o conteúdo teórico.  |                 |                          |                 |
| 5.6 Avaliador considera fatores internos e externos, e a valoração emitida por outros sujeitos envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, retoma seu olhar avaliativo, para obter conclusões, tomada de decisões e reavaliar. |                 |                          |                 |
| 5.7 As atividades práticas são avaliadas nas salas de aula prática/laboratório.   |                 |                          |                 |
| 5.8 As provas práticas são realizadas nas empresas.   |                 |                          |                 |
| 5.9 Acontece nos níveis de: reação, aprendizagem, comportamento; e resultados.  |                 |                          |                 |
| 5.10 O resultado da avaliação demonstra o quanto se aprendeu.   |                 |                          |                 |
| <b>6 AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO (PP) DO CURSO</b>  | <b>Concordo</b> | <b>Concordo em parte</b> | <b>Discordo</b> |
| 6.1 Os alunos avaliam o projeto pedagógico (PP) do curso.   |                 |                          |                 |
| 6.2 O PP é avaliado, somente, pelo coordenador.   |                 |                          |                 |
| 6.3 Os professores participam da avaliação do PP do curso.  |                 |                          |                 |
| 6.4 O PP é modificado após a análise das avaliações realizadas sobre ele.   |                 |                          |                 |
| 6.5 Há uma relação dos resultados da avaliação com a tomada de decisão.   |                 |                          |                 |
| 6.6 Os conteúdos abordados objetivam aplicação prática na vida profissional dos participantes.  |                 |                          |                 |
| 6.7 A tomada de decisão é realizada a critério da direção.  |                 |                          |                 |
| 6.8 Os conteúdos abordados e as experiências práticas proporcionam aos alunos ampliar a sua capacidade de tomada de decisão dentro da área de competência.  |                 |                          |                 |
| 6.9 Os professores tem conhecimento do valor pedagógico da avaliação.   |                 |                          |                 |
| 6.10 As necessidades do mercado influencia a tomada de decisão.   |                 |                          |                 |
| <b>5.7 RELATE OS PONTOS FORTES DA AVALIAÇÃO ADOTADA NA INSTITUIÇÃO.</b>   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
| <b>8 DESCREVA O QUE PRECISA MELHORAR NA AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.</b>   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |
|   |                 |                          |                 |

### APÊNDICEC - Estatística dos itens

| ITENS   | Média | Desvio-padrão | C.V. |
|---|-------|---------------|------|
| q3.1 - Avaliação visa julgar os efeitos do curso  | 1,52  | ,748          | 49   |
| q3.2 - Os itens da avaliação refletem os objetivos do curso. Os resultados da avaliação facilitam as aprendizagens posteriores.   | 1,64  | ,590          | 36   |
| q3.3 - Os itens refletem a integração entre o conteúdo e as atividades práticas.  | 1,57  | ,602          | 38   |
| q3.4 - Os instrumentos de avaliação são adequados a proposta do curso.  | 1,59  | ,567          | 36   |
| q3.5 - As disciplinas são avaliadas sempre no seu final.  | 1,56  | ,603          | 39   |
| q3.6 - Os programas educacionais devem ser avaliados quantitativa e qualitativamente considerando níveis e instrumentos variados.   | 1,56  | ,587          | 38   |
| q3.7 - Os programas das disciplinas descrevem como vai ser a avaliação.   | 1,53  | ,573          | 37   |
| q3.8 - A avaliação é procedimento para descrever, obter e processar informação útil para julgar decisões alternativas para aprimorar e não provar.  | 1,46  | ,636          | 43   |
| q3.9 - Cada disciplina apresenta um instrumento de avaliação diferente.   | 1,59  | ,631          | 40   |
| q3.10 - A avaliação é ato científico realizado por um "sujeito avaliador" do "objeto a ser avaliado".   | 1,23  | ,788          | 64   |
| q4.1 - A formação acadêmica dos avaliadores é adequada ao que avaliam.  | 1,82  | ,476          | 26   |
| q4.2 - O avaliador, também, é professor.  | 1,85  | ,411          | 22   |
| q4.3 - Os avaliadores estão preparados para realizar a avaliação.   | 1,80  | ,447          | 25   |
| q4.4 - O relacionamento entre os alunos e o avaliador é satisfatório.   | 1,70  | ,521          | 31   |
| q4.5 - A aprendizagem ocorre quando o treinando é capaz de  | 1,83  | 1,113         | 61   |
| q4.6 - A avaliação ajuda a melhorar o ensino.   | 1,59  | ,716          | 45   |
| q4.7 - A aprendizagem só ocorre porque há avaliação.  | ,83   | ,753          | 91   |
| q4.8 - O grupo de avaliadores se relaciona bem.   | 1,65  | ,554          | 34   |
| q4.9 - A avaliação provoca medo.  | ,99   | ,803          | 81   |
| q4.10 - A reflexão, o ato de planejar, a tomada de decisão e a ação   | 1,43  | ,745          | 52   |
| q5.1 - Os testes são elaborados de acordo com os conteúdos ensinados.   | 1,64  | ,652          | 40   |
| q5.2 - Não se baseia em objetivos expressos, resulta em informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo, porém supervaloriza documentos e propostas escritas.  | ,99   | ,766          | 77   |
| q5.3 - A avaliação é só para dar nota.  | ,72   | ,826          | 115  |
| q5.4 - Avaliação acontece em etapas :contexto, insumo, processo e produto.  | 1,39  | ,686          | 49   |
| q5.5 - A avaliação das atividades práticas refletem o conteúdo teórico.   | 1,52  | ,622          | 41   |
| q5.6 - Avaliador considera fatores internos e externos, e a valoração emitida por outros sujeitos envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, retoma seu olhar avaliativo, para obter conclusões, tomada de decisão. | 1,35  | ,759          | 56   |
| q5.7 - As atividades práticas são avaliadas nas salas de aula prática/laboratório.  | 1,42  | ,704          | 50   |
| q5.8 - As provas práticas são realizadas nas empresas.  | 1,04  | ,746          | 72   |
| q5.9 - Acontece nos níveis de: reação, aprendizagem, comportamento; e resultados.   | 1,50  | ,695          | 46   |

|   |      |      |     |
|---|------|------|-----|
| q5.10 - O resultado da avaliação demonstra o quanto se aprendeu.  | 1,34 | ,770 | 57  |
| q6.1 - Os alunos avaliam o projeto pedagógico (PP) do curso.  | ,94  | ,807 | 86  |
| q6.2 - O PP é avaliado, somente, pelo coordenador   | ,61  | ,700 | 115 |
| q6.3 - Os professores participam da avaliação do PP do curso  | 1,23 | ,858 | 70  |
| q6.4 - O PP é modificado após a análise das avaliações realizadas sobre ele.  | 1,15 | ,806 | 70  |
| q6.5 - Há uma relação dos resultados da avaliação com a tomada de decisão.  | 1,35 | ,720 | 53  |
| q6.6 - Os conteúdos abordados objetivam aplicação prática na vida profissional dos participantes.   | 1,63 | ,624 | 38  |
| q6.7 - A tomada de decisões são realizadas a critério da direção.   | 1,17 | ,753 | 64  |
| q6.8 - Os conteúdos abordados e as experiências práticas proporcionam aos alunos ampliar a sua capacidade de tomada de decisão dentro da área de competência. | 1,57 | ,663 | 42  |
| q6.9 - Os professores tem conhecimento do valor pedagógico da avaliação.  | 1,56 | ,733 | 47  |
| q6.10 - As necessidades do mercado influencia a tomada de decisão.  | 1,67 | ,630 | 38  |