



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ELIZABETH DE ARAÚJO CAVALCANTE

**RECONHECIMENTO DE SABERES E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM
TECNOLOGIA DO PESCADO: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA
CERTIFIC NO NORDESTE**

**FORTALEZA
2014**

ELIZABETH DE ARAÚJO CAVALCANTE

**RECONHECIMENTO DE SABERES E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM
TECNOLOGIA DO PESCADO: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA
CERTIFIC NO NORDESTE**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

**FORTALEZA
2014**

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

-
- C364r Cavalcante, Elizabeth de Araujo
Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do Programa Certific no Nordeste / Elizabeth de Araujo Cavalcante. – 2014.
124 f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Políticas Públicas e Intercâmbio Interinstitucional.
Orientação: Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante.
1. Avaliação. 2. Pesca – Administração. 3. Certificação profissional. I. Título.

CDD 639.2

ELIZABETH DE ARAÚJO CAVALCANTE

**RECONHECIMENTO DE SABERES E CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM
TECNOLOGIA DO PESCADO: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA
CERTIFIC NO NORDESTE**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Aprovada em: 22/04/2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr. Sueli Maria de Araújo Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. PhD. Antonio Clécio Fontelles Thomaz (Membro Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, a Quem devo todas as minhas conquistas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr. Sueli Maria de Araújo Cavalcante, por ter me instruído com tanta competência, atenção e profissionalismo.

À minha família, por ter me apoiado e por estar presente em todos os momentos dessa minha conquista, em especial ao meu filho Deivid Kevellin de Araújo Rodrigues e à minha mãe Lucia Vanda.

À minha amiga e colega Amélia Barrocas, por sua acolhida, por ser uma pessoa prestativa e por estar comigo em todos os momentos de escrita desse trabalho.

Ao Instituto Federal de Bahia, *Campus* Salinas, Instituto Federal da Paraíba, *Campus* Cabedelo e ao Instituto Federal do Ceará, *Campus* Acaraú, pela receptividade e contribuição na realização da pesquisa.

Ao meu *Campus* o IFCE/Acaraú pelas liberações e incentivos para a realização desse trabalho.

À Diretoria do POLEDUC, na pessoa do Prof^o Dr. Wagner Andriola.

A todos os meus professores do Mestrado POLEDUC por contribuírem de forma significativa com o meu crescimento pessoal e profissional através das disciplinas.

A todos os meus amigos pela força e incentivo para a conclusão desse gratificante trabalho.

RESUMO

O programa CERTIFIC (Reconhecimento de Saberes e Formação Inicial e Continuada) é uma política pública de inclusão social surgida a partir de uma articulação e parceria do Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho e Emprego. Na busca de disponibilizar dados que auxiliem à tomada de decisão dos gestores das instituições de ensino público que certificam saberes na área de tecnologia do pescado, com a obtenção de um diagnóstico das ações implementadas desse projeto piloto no Brasil, na região Nordeste, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a implementação e execução do programa CERTIFIC em tecnologia do pescado, com base no modelo CIPP de Stufflebeam. A fundamentação teórica discorre sobre a evolução da educação profissional e o programa CERTIFIC, além de apresentar as diferentes concepções avaliativas de programas governamentais, enfatizando o método de avaliação de programas definido por Daniel Stufflebeam, denominado CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto). Em seguida, apresenta iniciativas de avaliações de programas governamentais no país. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e empírica, de caráter exploratório, do tipo estudo de caso. Os sujeitos participantes são os trabalhadores informais, professores e gestores envolvidos no programa, estabelecidos por meio de amostragem intencional e não-probabilística. Os resultados apontam que existe a necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado e que os acordos e parcerias celebrados entre as instituições, na íntegra, não foram cumpridos. Diagnosticou também que o programa não contribuiu efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento. Apesar das dificuldades apresentadas ao longo da execução do programa os resultados foram positivos, pois tirou os trabalhadores da informalidade e promoveu o reconhecimento de seus saberes através de uma certificação. As maiores dificuldades apontadas foram em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias. Além disso, pôde-se constatar que em relação ao contexto, as três localidades possuem o perfil adequado para a execução da proposta, afirmação reforçada pelas respostas dos participantes, pois os mesmos reconhecem a necessidade de uma certificação profissional em tecnologia do pescado na região. Constata-se, portanto, que os resultados podem auxiliar na tomada de decisões por parte dos gestores, entretanto, se faz necessário, intensificar os estudos nessa área.

Palavras-chave: Avaliação. Reconhecimento de saberes. Certificação profissional.

ABSTRACT

The program CERTIFIC (Recognition of Knowledge and Initial and Continuing Training) is a public policy of social inclusion emerged from a joint partnership and the Ministry of Education (MEC) and the Ministry of Labour and Employment. In seeking to provide data to assist in decision making of managers of public education institutions that certify knowledge in the technology of fish , with getting a diagnosis of actions implemented this pilot project in Brazil, in the Northeast, this paper aims to assess the implementation and execution of the program CERTIFIC of fish technology, based on the CIPP model of Stufflebeam. The theoretical framework discusses the evolution of professional education and CERTIFIC program, in addition to presenting the different evaluative conceptions of government programs, emphasizing the method of evaluation of programs defined by Daniel Stufflebeam , called CIPP (Context, Input, Process and Product). Then presents initiatives reviews of government programs in the country. This is a qualitative and empirical research , exploratory, case study type. The subjects are informal workers, teachers and administrators involved in the program , established through intentional and non- probability sampling. The results show that there is a need for professional certification in the profile of the fish technology and that agreements and partnerships between institutions concluded in full, were not met. Also diagnosed that the program does not contribute effectively to the increased schooling and continuation. Despite the difficulties faced during implementation of the program the results were positive, it took workers informality and promoted the recognition of their knowledge through certification. The greatest difficulties were identified in relation to financial resources, infrastructure and partnerships. Furthermore, it was noted that in relation to the context, the three locations have the appropriate method of implementing the proposal, reinforced the participants' responses statement listing, as they recognize the need for professional certification in fish technology in the region. It appears, therefore, that the results can assist in making decisions by managers, however, it is necessary to intensify the studies in this area.

Keywords: Evaluation. Recognition of knowledge. Professional certification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Divisão Geopolítica em1909.....	23
Figura 2 - Diagrama das etapas do processo de Reconhecimento de Saberes e Certificação Profissional.....	47
Figura 3 - Componentes do modelo CIPP de Stufflebeam.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação da formação docente do ensino técnico de nível médio.....	28
Quadro 2 - Competências requeridas ao professor da educação técnica contemporânea.....	31
Quadro 3 - Gastos Governamentais nos Programas de Apoio ao Setor Informal, na Região Nordeste.....	37
Quadro 4 - As avaliações formativas e somativas no Modelo CIPP.....	56
Quadro 5 - Composição dos três IF com seus respectivos <i>campi</i> e identificação dos <i>campi</i> que desenvolvem a proposta CERTIFIC em Tecnologia do Pescado no Nordeste.....	63
Quadro 6 - Oferta de cursos do <i>campus</i> Acaraú.....	64
Quadro 7 - Oferta de cursos do <i>campus</i> Cabedelo.....	64
Quadro 8 - Oferta de cursos do IFBA.....	65
Quadro 9 - Quantidade de questões do questionário por bloco.....	68
Quadro 10 - Quantidade de questionários aplicados aos trabalhadores x questionários respondidos.....	69
Quadro 11 - Necessidade de Certificação Profissional na região.....	70
Quadro 12- Conhecimento das propostas do Programa CERTIFIC.....	71
Quadro 13 - Estrutura do <i>campus</i> para realização da avaliação.....	71
Quadro 14 - Respostas dos trabalhadores sobre o conhecimento da avaliação da prática profissional.....	82
Quadro 15 - Respostas dos trabalhadores sobre o conhecimento de regulamentos e/ou leis que regem o programa.....	83
Quadro 16 - Resposta dos trabalhadores sobre o conhecimento do processo de comunicação entre os trabalhadores e Instituto Federal.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012.....	35
Grafico 2 - Dificuldades na implantação do CERTIFIC.....	72
Grafico 3 - Dificuldades na implnatação do CERTIFIC, na percepção dos professores - Fatores externos.....	74
Grafico 4 - Quantidade de membros na família.....	77
Grafico 5 - Tipo de moradia dos trabalhadores.....	77
Grafico 6 - Principal responsável pelo sustento da família.....	78
Grafico7 - Quantidade de pessoas que trabalham de carteira assinada por família.....	79
Grafico 8 - Renda familiar mensal.....	79
Gráfico 9 - Respostas dos trabalhadores do IFBA/Salinas por grau de importância.....	80
Grafico 10 - Conhecimento da avaliação da prática profissional e regulamentos ou leis de base do programa.....	86
Grafico11 - Resposta dos trabalhadores sobre o conhecimento das ferramentas de avaliação do programa.....	92
Gráfico 12 na implnatação do CERTIFIC, na percepção dos trabalhadores, professores e gestores - - Dificuldades Fatores externos.....	97
Grafico 13 - Respostas dos trabalhadores, professores e gestores dos IF`s por grau de importância.....	97

LISTA DE SIGLAS

- CBO** – Classificação Brasileira de Ocupação
- CEFET**- Centro Federal de Educação Tecnológica
- CERTIFIC**- Certificação e Formação Inicial e Continuada
- CLT** – Leis da Consolidação do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFCE** – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
- IFBA** – Instituto Federal Bahiano
- IFPB** – Instituto Federal da Paraíba
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONGs** – Organizações não-governamentais
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- RGP** – Registro Geral de Pescadores
- SAC**- Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em competências
- SNCPC** – Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA CERTIFIC.....	17
2.1	Educação e o trabalho.....	17
2.2	Educação Profissional no Brasil: histórico e evolução.....	20
2.2.1	Quem é o educador profissional?.....	26
2.2.2	Oportunidades em programas profissionais para trabalhadores informais na região nordeste.....	33
2.3	O programa CERTIFIC.....	38
2.3.1	Objetivos.....	38
2.3.2	Bases legais e princípios para o reconhecimento de saberes.....	41
2.3.3	Programas interinstitucionais de certificação.....	43
2.3.4	O Contexto Institucional para a implantação do programa CERTIFIC.....	45
3	CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS.....	49
3.1	Contexto histórico da avaliação.....	49
3.2	Avaliação de programas por Daniel Stufflebeam.....	52
3.2.1	Definição do modelo CIPP.....	53
3.2.2	Sentido e característica do modelo.....	54
3.3	Avaliação de políticas públicas e programas governamentais.....	57
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
4.1	Tipologia da pesquisa.....	62
4.2	Lócus da pesquisa.....	63
4.3	Sujeitos participantes da pesquisa.....	65
4.4	Instrumento para coleta de dados.....	67
4.4.1	Questionário.....	68
5	DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	69
5.1	Avaliação do Contexto.....	69
5.1.2	Análise comparativa das respostas dos trabalhadores.....	70
5.1.3	Análise comparativa das respostas dos professores.....	73
5.1.4	Análise comparativa das respostas dos gestores.....	74
5.2	Avaliação do Insumo.....	76
5.2.1	Análise comparativa das respostas dos trabalhadores.....	76

5.2.2	Análise comparativa das respostas dos professores.....	84
5.2.3	Análise comparativa das respostas dos professores.....	85
5.3	Avaliação do processo.....	87
5.3.1	Análise comparativa das respostas dos trabalhadores.....	87
5.3.2	Análise comparativa das respostas dos professores.....	89
5.3.3	Análise comparativa das respostas dos gestores.....	90
5.4	Avaliação do Produto.....	91
5.4.1	Análise comparativa das respostas dos trabalhadores.....	92
5.4.2	Análise comparativa das respostas dos professores.....	93
5.4.3	Análise comparativa das respostas dos gestores.....	94
5.5	Análise comparativa das respostas dos trabalhadores, professores e gestores.....	96
6	CONCLUSÃO.....	101

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da humanidade, o homem realiza trabalho estabelecendo relações através da ação de práticas produtivas. No entanto, a relação de trabalho passou a ser bastante discutida ao longo dos anos por esta ser a base de sustentação para a sobrevivência humana.

O homem passou então a aprimorar as práticas de produção de maneira a acompanhar as crescentes transformações ocorridas no mundo. Com a evolução do conhecimento científico e a disseminação da ciência, novas ferramentas passaram a ser elaboradas, permitindo ao homem um aperfeiçoamento das práticas laborais e a criação de novos mecanismos para se realizar o trabalho.

Diante desse contexto, questionamentos surgiram a respeito de como formar profissionais aptos a atuarem diante de tantas mudanças. Uma dessas reflexões diz respeito à preocupação com a educação e com o ensino como formador de profissionais. Tais questionamentos apresentados anteriormente trouxeram, entre o setor de produção e o cenário educacional, contribuições que impulsionaram os governos a pensar estratégias, programas e propostas de oferecer à população as condições necessárias para atuarem e contribuir com a sociedade.

Com o passar dos anos, a Educação Profissional teve vários enfoques e passou por muitas transformações, tudo com o intuito de criar propostas eficazes de atender à demanda do setor produtivo. No Brasil não foi diferente. O país sempre buscou alternativas de melhorar a formação de profissionais para o mercado de trabalho, consciente de que o número de trabalhadores informais também se tornava uma preocupação.

Nessa perspectiva, o MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) e o MEC (Ministério da Educação) começaram a discutir propostas de formação profissional com o intuito de minimizar o número de trabalhadores informais, inserir mais pessoas no mercado de trabalho e oportunizar a continuidade dos estudos. Surge, nesse contexto, a Política Pública de inclusão social intitulada de CERTIFIC (Rede de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada), pautada em duas vertentes: a certificação profissional e a elevação da escolaridade.

A qualificação deve ser considerada no contexto do analfabetismo e da demanda por escolaridade, pois a população sem qualificação profissional passa a atuar na informalidade, muitas vezes dependendo de políticas assistencialistas do governo. Pode-se destacar daí a relevância do programa CERTIFIC para o país, por se tratar de uma política

de intercâmbio interinstitucional voltada para a inserção social de trabalhadores. Ele se caracteriza como um projeto piloto em fase de implantação e atende ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, cujo Art. 41 define que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive o trabalho, poderá ser objetivo de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Atende também ao Parecer CNE/CEB 16/99, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educacional de Nível Técnico assim se manifestou sobre o assunto:

[...] em escolas técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a avaliação, o reconhecimento e a certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos (Artigo 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido *alhores*, considerando-o equivalente aos componentes curriculares do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1999, p. 576)

O programa CERTIFIC é um projeto piloto no Brasil que compreende várias fases para execução da sua proposta, uma delas é a elevação da escolaridade. Em reuniões com os comitês nacionais do programa foram detectadas falhas no andamento de algumas ações, o que gerou discussões sobre as formas de como os processos de certificação estão se desenvolvendo.

Na presente trabalho o programa CERTIFIC trabalha com o perfil da pesca. De acordo com o boletim estatístico de pesca e aquicultura de 2010, a Região Nordeste apresentou a maior produção de pescado do país, respondendo por 32,5% da produção nacional, concentrando maior número de pescadores, com 372.787 registros, que representa 43,7% do total do país. A questão gênero obteve os seguintes dados: 59,15% dos pescadores registrados no RGP (Registro Geral de Pescadores) são do sexo masculino e 40,85% do sexo feminino, sendo que, em relação às outras regiões, o Nordeste apresenta a proporção mais igualitária entre os gêneros (BRASIL, 2010). No que se diz respeito à distribuição etária dos pescadores, verificou-se, em 2010, que, tanto na Região Norte quanto na Região Nordeste, predominaram os trabalhadores com menos de 40 anos, apresentando 57,4% e 52,4%, respectivamente (BRASIL, 2010).

O cenário produtivo favoreceu que, no Nordeste, três *campi*, em três Estados, Bahia, Ceará e Paraíba, implementassem a proposta do programa CERTIFIC voltado ao perfil da tecnologia do pescado. Vale ressaltar que o Estado da Bahia, em 2010, obteve uma

produção de pescados de 17.669,9 toneladas, o Ceará 11.635,1 toneladas e a Paraíba 1.927,6 toneladas (BRASIL, 2010).

Em face do exposto, surgiu a seguinte inquietação: Como ocorre o processo de implementação do programa CERTIFIC em tecnologia do pescado no Nordeste?

Pretende-se chegar a resultados significativos na busca de evidências de caráter empírico-exploratório, além de possibilitar o diagnóstico das ações implementadas pelo programa CERTIFIC na região Nordeste, disponibilizando, assim, dados que possam auxiliar à tomada de decisão dos gestores das instituições de ensino público que certificam saberes na área de tecnologia do pescado, especificamente, o Instituto Federal do Ceará, *Campus Acaraú*, o Instituto Federal da Bahia, *Campus Salvador* e o Instituto Federal da Paraíba, *Campus Cabedelo*. Além disso, acredita-se que esse trabalho possibilitará a disseminação do assunto de forma a incentivar e estimular outras pesquisas na área.

O presente estudo propõe-se, portanto, a fazer uma avaliação da implementação e execução do programa CERTIFIC em tecnologia do pescado no Nordeste, tendo como referência os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a viabilidade da proposta de Certificação Profissional e Formação inicial e continuada da Rede CERTIFIC no Nordeste;
- Identificar se os acordos de parcerias celebrados entre as instituições estão sendo cumpridos;
- Analisar se o programa contribui efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento de estudos;
- Avaliar, utilizando a metodologia de avaliação de programas, os resultados da certificação do saber e prática profissional.

Quanto às etapas mais específicas da pesquisa, ou métodos de procedimentos, serão utilizados os métodos comparativo, monográfico e funcionalista.

Justifica-se o método comparativo devido a pesquisa ter como *locus* três Estados nordestinos e empreender uma comparação entre os *campi* do Instituto Federal pesquisados, permitindo a análise de diferenças e semelhanças, forças e fraquezas na implementação do programa.

O método monográfico, ou estudo de caso, é utilizado na pesquisa através da observação de como estão ocorrendo os processos de certificação dos saberes em tecnologia pesqueira e através da observação do papel de todos os envolvidos: alunos, professores,

gestores, instituições de ensino e empresários. O método funcionalista, por se investigar todas as relações dos envolvidos no processo, enfatiza o ajustamento entre os diversos elementos da cultura ou sociedade local no setor da tecnologia pesqueira.

No que se diz respeito aos tipos de pesquisa, quanto à abordagem do problema, este estudo se classifica como qualitativo, buscando descrever como acontecem os processos de certificação e como se comportam os fenômenos por meio dos significados que o espaço se manifesta. Quanto aos objetivos, encaixa-se como descritivo, visando a descrever as características da população de pescadores que serão certificados. Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfico (pois utiliza o estudo bibliográfico e fundamentação teórica, análise de documentos de toda a proposta do programa, legislação, acordos de parcerias, avaliações, memoriais descritivos, etc) e estudo de caso (por envolver o estudo profundo de uma unidade de análise no caso, nos três *campi*: Acaraú, Salvador e Cabedelo).

Os sujeitos da pesquisa são compostos por trabalhadores informais, professores, gestores e empresários envolvidos no programa. A observação é indireta, através da análise dos documentos, e direta extensiva, por meio de questionários aplicados por amostragem a cada um dos envolvidos nos três *campi*.

O trabalho está dividido em seis capítulos. Os três primeiros reportam-se ao embasamento teórico, apresentando uma retrospectiva histórica da relação educação e trabalho, além do percurso percorrido pela educação profissional no Brasil. Em seguida, promovem uma reflexão acerca do perfil do educador voltado para o tipo de modalidade de ensino profissionalizante. O quarto capítulo apresenta aspectos metodológicos do desenvolvimento do trabalho. No quinto capítulo, são mostrados os resultados da pesquisa e uma discussão sobre os mesmos. No último capítulo, são apresentadas as conclusões e considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O PROGRAMA CERTIFIC

O presente capítulo fará reflexões sobre o contexto do trabalho e sua relação com a educação, abordando aspectos reflexivos importantes que contribuíram para a disseminação e a elaboração de propostas de educação profissional. O trabalho incorporado como meio de transformação social se realiza mediante práticas de aprendizagem (SAVIANI, 2007). Esse é o ponto de partida para a discussão da relação da educação com o trabalho.

Com base na premissa de que a educação uma ferramenta de formação surge a educação profissional, como forma de ofertar, através do ensino, conhecimentos científicos e de práticas produtivas, tendo o saber laboral como objetivo principal desse tipo de educação. Muitas reformas ocorreram até que se chegasse ao contexto atual de educação profissional. Tais mudanças culminaram na elaboração de programas e políticas de formação profissional. Este trabalho abordará, especificamente, o estudo do programa de certificação profissional e formação inicial intitulado de CERTIFIC.

2.1 Educação e Trabalho

O ser humano é regido por relações sociais importantes, uma delas é o trabalho. Entende-se por trabalho toda e qualquer atividade produtiva realizada pelo homem visando a sua própria sobrevivência. Segundo conceitua Karl Marx, o trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida [...] (MARX, 1983, p. 149)

O homem realiza trabalho promovendo uma interação com o meio social, tirando dele mecanismos necessários à sua sobrevivência. Contudo, a essência do trabalho, segundo Lukács (1978), vai além da fixação de competição biológica dos seres vivos com o seu mundo ambiente. Para ele, a consciência, constitui papel separativo, formado não pela fabricação dos produtos, mas pelo fato de ela deixar de ser epifenômeno da reprodução biológica. O autor complementa suas discussões considerando que “o trabalho o é um ato

de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades”. (LUKÁCS, 1978, p. 9).

Titton (2007, p. 5) vai de encontro ao pensamento de Lukács ao afirmar que: “O homem, pela sua razão, é capaz de penetrar na natureza interna das coisas e conhecer sua essência e que o conhecimento especial que chamamos de ‘científico’, surge da atividade prática humana – o trabalho – e se desenvolve baseado nela”.

Nessa perspectiva, ambos consideram o conhecimento como uma ferramenta base para se desenvolver trabalho. Portanto, o método de exercer trabalho rege-se de um processo de conhecimento de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades para determinada finalidade, construindo uma relação fortemente intrínseca entre educação e trabalho.

Segundo Saviani (2007, p.152), “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Essa afirmação leva à reflexão de que o trabalho é uma atividade educativa. Portanto, a ligação entre trabalho e educação traz a nossa sociedade contribuições para o desenvolvimento e progresso da mesma. Essa relação se consolidou pela maneira como o homem aprendeu, através de suas experiências cotidianas, e da forma como ele transmitiu tal aprendizado.

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p.154).

Tais afirmações remetem à reflexão de quais habilidades e/ou competências são necessárias para que o ser humano consiga realizar trabalho e quais princípios educativos precisam ser incorporados para o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao se pronunciar sobre o assunto, Brandão e Borges-Andrade (2007) afirmam que o desenvolvimento de competências acontece por meio da aprendizagem, advindo as mesmas de ações realizadas ou de práticas informais disseminadas pelos executores, visando a promover habilidades, aquisição de conhecimentos e atitudes no trabalho. Todavia, discute-se a aprendizagem como uma base de sustentação para qualquer execução de atividade ou prática produtiva. Nessa perspectiva, a relação entre educação e trabalho sempre foi norteadora de diversos questionamentos centrados no conjunto das relações sociais, tendo em vista que a educação passou a ser considerada como a principal ferramenta

de formação humana e preparação para o trabalho, e a escola, a instituição que executaria esse papel social.

Conforme cita Manfredi (2002, p.31), “a visão entre trabalho e escola, por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas.” A autora faz inferência de que de um lado estaria a questão do trabalho como prática de saberes adquiridos pela experiência e do outro, a escola como formadora de educação profissional e de entrada no mundo do trabalho.

A relação entre a educação e o trabalho se constitui, assim, de vertentes meramente sólidas, portanto reflete a concepção de educação como sendo ferramenta para se desenvolver trabalho. Dessa forma, discute-se o trabalho como um princípio educativo que sobpõe as relações sociais ligadas não somente ao capital, mas também às competências adquiridas para o desenvolvimento de qualquer atividade produtiva.

Essa compreensão de trabalho como princípio educativo é baseada na concepção de Marx de que o homem se dignifica pelo trabalho, atribuindo ao ensino esse papel de articulação entre o conhecimento e o trabalho.

Frigotto (2002) relata que é complicado pensar um trabalho educativo que prioritariamente siga os interesses dos trabalhadores sem ter como base inicial a aquisição do conhecimento e da aprendizagem sobre o mundo do trabalho das diversas culturas e das inúmeras formas de como os trabalhadores produzem sua existência.

No âmbito do Brasil: no final do século XX, o país passou por muitas transformações no cenário social. Por um lado, o aumento das forças produtivas elevou ainda mais o capitalismo e, por outro, a miséria e desigualdade social cresceram. Nesse cenário, descreve Nosella (2002) que os educadores da época e estudiosos da relação de educação e trabalho tiveram que retroceder ao invés de dar continuidade e reforçar as suas lutas. Embora o contexto social da época não fosse apropriado para tais discussões, sempre se questionava a importância dessa relação e como a mesma estaria sendo compreendida pelas pessoas.

Ao se pronunciar sobre o assunto, Severino (1994, p. 60) discorre que “a atividade educativa é, em si mesmo, uma forma de trabalho. É, pois, uma atividade técnica produtiva, socialmente útil.” Segundo o autor [...] “a educação somente atingirá os objetivos se se realizar pelo trabalho” (SEVERINO, 1994 p.60), atribuindo ao trabalho à ação simbólica e humanizadora.

A educação para o trabalho e no trabalho constitui-se de procedimento de socialização e aculturação de pessoas em espaços de trabalho, conforme cita Manfredi (2002). Para a autora, esse processo se cruza com as aprendizagens desempenhadas em

outros espaços socioculturais, como família, associações, bairro, escola, movimentos sociais etc, o que leva a concluir que essa relação intrínseca entre trabalho e educação é tão necessária quanto insuficiente, segundo descreve Segnini (2000). Necessária, por ser atribuída à educação o papel de formação para o trabalho, e insuficiente porque, mesmo em um contexto como o do Brasil, onde a educação já passou por grandes mudanças, existe ainda um número muito alto de trabalhadores escolarizados desempregados nos mais variados setores da sociedade, o que “contradiz a ideia central atribuída à educação como se ela fosse capaz de garantir emprego, ou até mesmo trabalho” (SEGNINI, 2000, p.75).

2.2 Educação Profissional no Brasil: histórico e evolução

Desde muito tempo o homem realiza trabalho através de suas experiências e saberes adquiridos, transferindo tais saberes através de uma educação baseada na prática e na observação. Por esse processo, sempre ensinou técnicas de produção, aperfeiçoamento de instrumentos e de ferramentas com a perspectiva de programar alternativas de melhoria da sua vida cotidiana. Foi nesse panorama que a Educação Profissional se consolidou.

No Brasil, a relação de trabalho surgiu através do regime escravocrata, sendo consolidada no período colonial através da economia, que tinha como base o cultivo do açúcar produzido através da mão-de-obra dos índios nativos, de escravos africanos ou de trabalhadores livres. Prevalciam assim, nos engenhos, “práticas produtivas informais de qualificação no e para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 67). Essa informação converge com cenário descrito por Ribeiro (2008), quando coloca que a educação profissional nesse período, caracterizada de trabalho manual, se realizava mediante técnicas rudimentares através do convívio no local de trabalho.

Esse fator foi determinante para que os primeiros núcleos de formação profissional nesse período se constituíssem através dos jesuítas nos principais centros urbanos.

[...] os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial. (MANFREDI, 2002, p. 68).

No período conhecido como Império, ocorreu a separação entre Igreja e Estado, culminando na expulsão da Companhia de Jesus. O contexto em que se encontravam as

duas entidades (Igreja e Estado) teve que passar por reflexões sobre os seus papéis dentro da sociedade. Conforme cita Manfredi (2002), o Estado teve que se reestruturar para montar um novo modelo escolar que substituísse o antigo ofertado pelos jesuítas. Surgiram, então, as primeiras instituições públicas de ensino superior, com o objetivo de formar as pessoas para desempenhar funções qualificadas na administração do Estado e do Exército. Segundo a autora, era assim que a educação profissional era ofertada, como forma “de preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 76).

Conforme Cunha (2000), as entidades sociais começam a se subdividir nesse período e, por isso, enquanto as instituições mantidas e organizadas pelo Estado eram voltadas exclusivamente à formação obrigatória da força de trabalho a partir dos menos favorecidos, existiam novas iniciativas de particulares, centradas no aperfeiçoamento de trabalhadores livres que dispunham de tempo para receber esse tipo de formação.

Um aspecto importante a ser abordado é o fato de que tanto as iniciativas ofertadas pelo Estado quanto as da sociedade civil buscavam disseminar ideologias próprias que, de acordo com Cunha (2000), buscavam:

[...] a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. (CUNHA, 2000, p.92)

A sociedade brasileira foi intensificando suas lutas políticas e sociais e, assim, se constituiu um novo cenário frente à educação profissional no qual, de acordo com Manfredi (2002, p.84), “o regime federativo de República possibilitou a realização de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional”.

Essas iniciativas contribuiriam para que, em um intervalo pequeno de tempo, surgisse uma solução para a formação do trabalhador. Cunha (2000) destaca que foi Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro na época, que instituiu o ensino técnico através do Decreto n° 787, de 11 de Setembro de 1906, ficando conhecido como o “Pai” da Educação Profissional no Brasil. Com esse decreto, instituía-se a criação de quatro escolas profissionais, sendo as três para o ensino de ofícios e uma para a aprendizagem agrícola.

Vale ressaltar que, no contexto histórico, a década de 30 é considerada por muitos um marco na consolidação da Educação Profissional, pois foi nessa década que se

disseminou a industrialização, permitindo a institucionalização de escolas superiores, conforme Manfredi (2002). A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a abordar, nomeadamente, o ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no artigo 129:

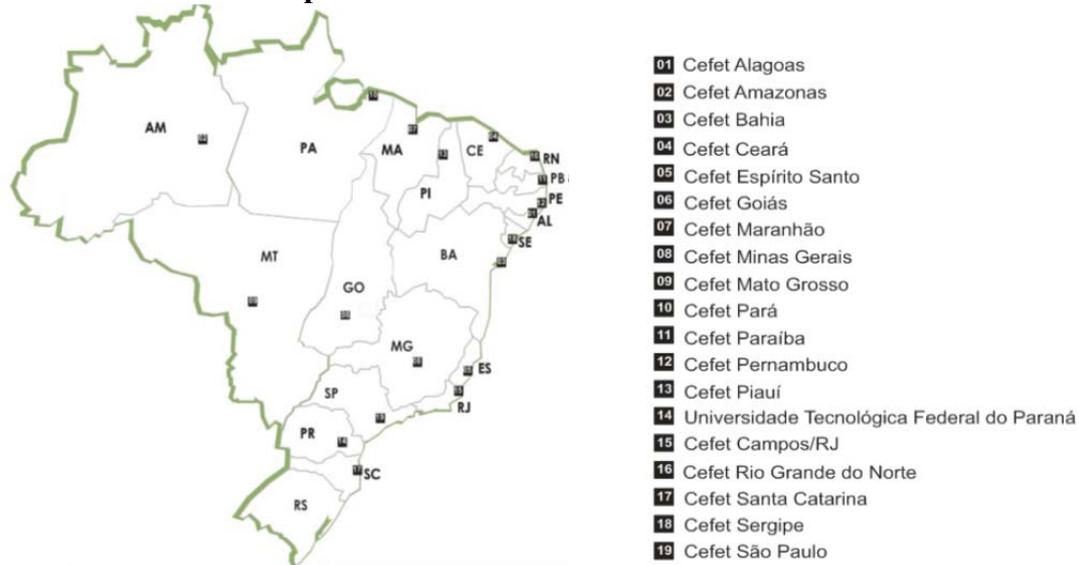
O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937)

É importante enfatizar que a educação profissional, como modalidade de ensino, deve desempenhar o papel de formar as pessoas para encarar os efeitos sociais das alterações tecnológicas, organizacionais e de flexibilização das relações de trabalho. Nesse contexto, a educação profissional se constitui de um processo de desenvolvimento integral do cidadão. No que se diz respeito à preocupação de a educação profissional promover o desenvolvimento integral do cidadão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece a obrigatoriedade do ensino técnico-profissional em todo currículo do segundo grau (BRASIL, 2009, p.3).

Posteriormente, em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's (BRASIL, 1978, p. 1). Dessa forma, a educação profissional e Tecnológica foi se consolidando no cenário brasileiro, expandindo os Centros Federais de Educação Tecnológica, que contavam com dezenove escolas técnicas, organizadas estruturalmente, em 1909, da seguinte forma:

Figura 1 - Organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Divisão Geopolítica em 1909.



Fonte: Brasil, 2009

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, que dispõe sobre a educação profissional num capítulo separado da Educação Básica (BRASIL, 2009). No seu artigo 39, lê-se que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, p. 5).

Dessa forma, conforme o Decreto nº 2.208 de 97, a educação profissional será organizada da seguinte forma e nos seguintes níveis:

- **Educação Profissional de Nível Básico**, destinada à qualificação e requalificação, ofertada conforme as necessidades específicas da sociedade e do mundo do trabalho;
- **Educação Profissional de Nível Técnico**, designada para alunos egressos do ensino médio ou alunos matriculados com o intuito de promover a qualificação, habilitação, especialização em nível técnico e aperfeiçoamento;
- **Educação Profissional de Nível Tecnológico**, com o objetivo de ofertar formação superior no campo tecnológico a egressos do ensino médio ou equivalente.

Essa trajetória favoreceu uma melhoria da qualidade na educação e um novo olhar para a profissionalização. Em face do exposto, uma atividade produtiva de qualquer âmbito realizada habitualmente na vida de um trabalhador consolida-se como ponto de sustentação de uma concepção de Educação Profissional e contribui para a formação e o desenvolvimento do ser humano, cujas relações são divididas pelas classes operantes em cada esfera. Gadotti (1984, p.75) defende que "cada classe tem os seus intelectuais, os seus

ideólogos e os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional”. Isso remete ao significado atribuído à educação profissional como componente fundamental no desenvolvimento pleno do cidadão.

De acordo com a literatura atual sobre educação profissional, cita Desprebiteris (2005) que é importante compreender alguns conceitos discutidos, como: competências, capacidades, habilidades básicas, polivalência, modularização de currículos,

De acordo com Desprebiteris (2005), muitos estudiosos diferenciam competência educacional e competência profissional. Pode-se inferir, com Chiavenatto (2000, p. 166), que “competências são aquelas características pessoais eficazes para a atuação da atividade e que distingue o desempenho de cada um”. Esse termo, no mundo profissional, surge como um conceito comum de qualificação, trazendo um novo paradigma frente às crescentes transformações nos setores produtivos.

Para Depresbiteris (2000, p.32),

[...] a noção de competência abarca diferentes visões, como por exemplo: capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando; capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional; capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou em combinações de tarefas operacionais; habilidade para desempenhar atividades no trabalho dentro de padrões de qualidade esperados.

A autora chama a atenção, trazendo uma reflexão de que as definições de competência têm uma abrangência significativa de várias dimensões, alusivas ao adequado desempenho dos papéis sociais. Discute-se, nesse cenário, sobre as competências necessárias para avaliar e certificar profissionais em suas áreas.

Em 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação tiveram algumas ações para a criação de propostas de certificação que não resultaram em medidas concretas. A partir dessa conjuntura, o MEC elaborou três documentos que auxiliariam como referenciais sobre a certificação, conforme descreve Moraes e Neto (2005). O primeiro é o *Sistema Nacional de Certificação Profissional, baseado em Competências*, com versão preliminar em fevereiro de 2000, e o segundo, o *Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional – SAC, baseado em Competências*, com versão em outubro de 2000. O terceiro documento, *Organização de um Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – SNCPC* foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2002.

De acordo com essas iniciativas, pode-se refletir que, numa perspectiva de desenvolvimento social e econômico, a certificação profissional se estabelece como um dos pilares para o desenvolvimento, tendo em vista que a educação se constitui como eixo de sustentação dos cidadãos brasileiros frente ao novo contexto do mundo do trabalho, pautado no conhecimento.

Entretanto, relativo à educação profissional no Brasil no século XXI, pode-se destacar, com base nos estudos de Rehem (2005, p. 37-38), que existem desafios interrelacionados a essa modalidade de ensino, face a conjuntura apresentada e aos cenários descritos. Conforme cita a autora, esses desafios seriam:

- organizar currículos formativos fundamentados em concepções pedagógicas, sócio-construtivistas, libertadoras, integrativas, que privilegiem o pensamento sistêmico;
- Resultar da inter-relação entre determinantes como escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, experiências laborais e sociais, acesso a saberes e espaços laborais e sociais, acesso a saberes e espaços culturais e científicos;
- dispor de professores e alunos com perfis alinhados com as novas concepções pedagógicas, que requerem atores ativos, construtores de conhecimento, investigadores, flexíveis ao novo, questionadores, críticos, criativos, dispostos a aprender continuamente e a reformar o pensamento;
- prover a formação, integrando teoria e prática, alternando os tempos formativos entre escola, empresa e mundo social, fazendo aprender em contextos;
- transformar salas de aulas em ambientes de aprendizagem, auditórios de informação, em laboratórios de conhecimentos, em ensino de aprendizagens significativas, currículos fragmentados em currículos integrados;
- passar da transmissão pura e simples de conhecimentos para a construção de princípios organizadores que facilitem a constituição, a articulação a mobilização, a integração e a operacionalização de conhecimentos, valores, habilidades e emoções necessárias, para o profissional agir, com efetividade, em seu campo de atuação profissional;
- incorporar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização no cotidiano, da formação para o trabalho;

- integrar-se a diferentes formas de educação, ao trabalho à ciência e a tecnologia, para garantir, ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;
- realizar a transposição didática dos processos do setor produtivo, com o propósito de viabilizar sua aprendizagem a partir da escola;
- praticar a homologia de processos ou simetria invertida no processo formativo com relação aos procedimentos hegemônicos no setor produtivo – células de produção, controles pelo próprio trabalhador, novos modelos de gerenciamento de conhecimento, inovação, profissionais responsáveis, pela qualidade e produtividade, produção de conhecimentos em equipe, autonomia para resolver problemas, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, criatividade, empreendedorismo, entre outros (REHEM, 2005, p. 37-38).

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar, segundo Rehem (2005), que, para uma nova educação profissional se consolidar como formação humana, técnica e científica não bastam apenas conteúdos, são precisos saberes necessários ao desenvolvimento de competências técnicas e científicas. Em função disso, Morin (2001), em sua obra *Os sete saberes necessários a educação do futuro*, traz uma consideração importante sobre o conhecimento necessário para o desenvolvimento dos profissionais exigidos pela sociedade atual. Tal conhecimento desempenha um papel respeitável no cenário educativo e técnico-científico, pois os mesmos se baseiam em reflexões que fundamentam a perspectiva do profissional do futuro, assim como o papel da educação formal e da educação profissional na procura de devolver à sociedade esse perfil almejado.

2.2.1 Quem é o educador profissional?

O educador exerce uma ação social importante na formação do ser humano. Ele desempenha um papel político e pedagógico respeitável no cenário educativo, pois constitui o elo de sustentação entre a disseminação de teoria e prática. Essa visão colaborou para que no século XX se começasse a pensar numa formação pedagógica específica para o educador da educação profissional. Segundo Waldemar Júnior (2008), nesse período, já se pensava em uma legislação própria para esse tipo de formação. O autor descreve que, em 1909, o decreto de criação das Escolas e Artífices já continha as obrigações do professor para esse modelo de escola. Intensificava-se diante, desse contexto, uma preocupação em formar professores

para atuarem na educação profissional, desempenhando um papel que atendesse a esse tipo de formação. Partindo desse pressuposto, discutia-se: quem seria o educador da educação profissional? Quais seriam seu perfil e suas competências?

Conforme Araújo (2008), o educador da educação profissional, como sujeito essencial no processo, necessita promover a articulação de saberes técnicos com saberes didáticos. O autor chama atenção para que esse tipo de formação não seja meramente uma simples transmissão de conhecimentos sistematizados, mas que seja coerente com a postura que o docente precisa ter para desempenhar tal papel.

O perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício da liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento. (ARAÚJO, 2008, p. 57)

No que se refere a saberes docentes e formação profissional, Tardif (2002 p. 237) defende duas teses, enfatizando que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” e que “o seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Com a afirmação do autor, pode-se inferir que o educador profissional precisa obter aptidão específica para o seu ofício. Até a década de 90, por exemplo, o profissional docente do ensino técnico possuía, em sua maioria, apenas a formação relativa à sua prática profissional, carecendo de conhecimento pedagógico ou acadêmico. Em função disso, Santos e Furtado (2011, p.65) descrevem que “as escolas de Educação Profissional funcionavam muito mais como oficina-escolas do que propriamente como instituição de ensino. O quadro de professores era preenchido com pessoal recrutado junto às oficinas de empresas industriais”.

Ao se pronunciar sobre o assunto, Gomes (2010) enfatiza que começava a se criar um estigma sobre a figura de tal professor, que era comparado ao docente do ensino formal regular. Este estigma se referia ao fato de que, mesmo ensinando disciplinas técnicas, era necessário haver uma formação pedagógica, adquirida ainda na graduação, para atuar nesse ofício.

No que diz respeito à legislação, Gomes (2010), em sua dissertação de mestrado, traz uma retrospectiva da legislação a respeito da preocupação com a formação do professor

da educação profissional, enfatizando que, apesar dessas iniciativas, ainda há uma grande fragilidade nesse tipo de formação (ver Quadro 1).

Quadro 1 : Legislação da formação docente de ensino técnico de nível médio

ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
SÉCULO XX		
1917	Decreto Lei nº 7766/1909	Criação da escola normal de Ates e Ofícios Wenceslau Brás.
DÉCADA DE 40		
1947	Decreto Lei nº 4073/1972. (Artigo 53)	Criação do primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro.
DÉCADA DE 60		
1961	LDB nº 4024/1961 (Artigo 59)	Institui a formação de professores para o Ensino técnico através de cursos especiais de Educação Técnica.
1961	Portaria Ministerial nº141/61	Normas de registro de professores do Ensino Industrial.
1963	Parecer CEF nº63	Parecer para a aprovação do Curso Especial de Educação técnica em Cultura Feminina destinado a formar o Magistério de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais.
1965	Portaria Ministerial nº174/65	Definiu uma carga horária de 800 aulas e o número mínimo de 180 dias letivos do Curso de Didática do Ensino Agrícola.
1967	Parecer CEF nº 12/67	Primeiro dispositivo de regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica.
1968	Portaria Ministerial nº111/68	Definiu os cursos especiais de Educação Técnica (mínimo de 720 horas-aulas) seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico para disciplinas existentes no currículo. Para a formação de instrutores definiu um mínimo de 200 horas-aulas.
1968	Lei nº 5440/68 (Reforma Universitária)	Determinou que a formação de professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveriam se dar em nível superior.
ANO LEGISLAÇÃO DESCRIÇÃO		
1969	Decreto Lei nº464/69 (Artigo 16)	Definiu que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiências realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE, poderiam conferir esta habilitação.
1969	Decreto Lei nº 655/69	O MEC organizou e coordenou cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.
1969	Decreto Lei nº 616/69	Criou uma agência executiva do Departamento do Ensino Médio do MEC- Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a

		Formação Profissional
DÉCADA DE 70		
1970	Portaria Ministerial nº409/70	Criou os Cursos Emergenciais denominados Esquema I (complementação Pedagógica para portadores de diploma em nível Superior) e Esquema II (complementação Pedagógica e técnica para portadores de diploma do Ensino Técnico.)
1971	Portaria Ministerial nº4332/71	Definiu normas adicionais aos cursos Esquemas I e II
1972	Parecer nº1073/72	Instituiu um currículo para a formação de professores para disciplinas mínimas das áreas econômicas primárias, secundária e terciária.
1977	Resolução CEF nº3/77	Instituiu a licenciatura plena para a parte da formação especial do 2º grau fixando currículo mínimo e determinou que os cursos Esquema I e II se transformassem em licenciaturas.
1979	Parecer da Sesu/MEC nº 47/49	Aprovou um plano para os cursos emergenciais (antigo esquema).
DÉCADA DE 80		
1982	Resolução CEF nº 7/82	Alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CEF nº 3 e tornou opcional a Formação de Professores da parte de Formação Especial do Currículo de Ensino do 2º Grau por via dos Esquemas I e II ou das Licenciaturas.
1991	Resolução CEF nº 31/91	Surgiu o reexame da legislação pertinente, maior flexibilidade e maior compatibilidade entre os textos legais que tratam o assunto.
1996	LDB Nº 9394/96	Definiu a formação de professores mediante teoria e prática e aproveitamento de estudos anteriores, além da prática de ensino de 300 horas.
1997	Decreto Nº 2208/97 (artigo 9)	Definiu que as disciplinas do Ensino Técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores.
ANO	LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
1997	Resolução Nº 2/97	Instituiu os programas especiais de formação pedagógica de docentes para a educação profissional em nível médio. Os cursos foram definidos àqueles com diplomas em nível superior um mínimo de 540 horas sendo destas 300 horas práticas.
SÉCULO XXI		
2001	Lei Nº 10.172/01	Instituiu o Plano Nacional de Educação.
2006	Parecer CNE/CP N. 5/06	Definiu que os cursos de Licenciaturas destinados a Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio são organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes.

Fonte: (GOMES, 2010)

Constata-se que sempre se discutiu, paralelamente às reformas na educação, uma formação para o docente que iria atuar na educação profissional. As discussões, contudo, levavam sempre às mesmas questões: o perfil e as competências necessárias ao educador profissional para que ele pudesse atuar de forma eficiente.

Em relação ao perfil do educador da educação profissional, Rehem (2005, p. 51) descreve que cabe ao professor da educação profissional “fornecer os mapas, e a bússola para que o educando possa navegar no complexo do mundo do trabalho, enfrentando as ondas do mercado sem se deixar sucumbir, apesar das tempestades”. A autora faz uma inferência acerca dos requisitos estabelecidos ao professor da educação profissional, destacando que os mesmos correspondem aos perfis exigidos aos trabalhadores no setor produtivo na atualidade. Esse pensamento se ajusta ao defendido por Gomes (2010), pois ele destaca que, aliada às concepções sobre o perfil do professor da educação profissional, está a importância de se propor uma formação profissional ao docente da educação profissional que contribua para que ele possa gerenciar sua carreira e vida convicto do valor de uma formação continuada e da necessidade de constante aprendizagem.

Em se tratando de competências profissionais, Rehem (2005) traz em sua pesquisa uma consideração relevante a respeito das competências requeridas do professor da educação técnica contemporânea. No Brasil, de acordo com seu estudo, ela enfatiza que as experiências de formação docente e o estudo de modelos educacionais baseados no método francês e argentino, como relatos de professores e dirigentes atuantes na educação profissional, culminaram na proposição de um perfil específico para esse tipo de profissional. O Quadro 2 apresenta uma lista de competências, subdivididas em cinco categorias.

Quadro 2 - Competências requeridas do professor da educação técnica contemporânea

CATEGORIA	COMPETÊNCIAS
<p align="center">IDENTIFICADAS COM A MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conceber, organizar e gerenciar programas de ensino e situações de aprendizagem, considerando o perfil profissional a ser formado. – Gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível, às possibilidades dos alunos e à natureza da formação profissional, sabendo correlacionar as atividades com as teorias que lhes dão suporte. – Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. – Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e favorecendo a definição de um projeto pessoal do aluno. – Fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional objeto do curso, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, competências de enfrentamento da realidade no campo profissional, levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos. – Conduzir o processo de ensino em sinergia e integração com os demais professores do curso, de modo a garantir o desenvolvimento, pelos alunos, do conjunto de competências requerido para o exercício profissional futuro. – Situar continuamente o componente curricular sob sua responsabilidade no contexto do amplo projeto de formação do aluno, integrando-o com visão de totalidade/parte/totalidade. – Avaliar a aprendizagem dos alunos segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa. – Administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades. – Utilizar novas tecnologias de informação e comunicação para fazer aprender.
CATEGORIA	COMPETÊNCIAS
<p align="center">LIGADAS ÀS DISCIPLINAS ENSINADAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dominar os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vista a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino. – Correlacionar o perfil profissional objeto do curso com o componente curricular sob sua responsabilidade. – Integrar os saberes eruditos de sua formação específica a saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados de modo contextualizado e interdisciplinar às necessidades da vida profissional do futuro trabalhador. – Investigar a realidade para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e à inventividade no campo profissional e social.
CATEGORIA	COMPETÊNCIAS

<p>EXIGIDAS EM RELAÇÃO À SOCIEDADE, AOS PROCESSOS PRODUTIVOS E AO MERCADO DE TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Situar-se dentro dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente e contribuir para seu aprimoramento continuamente. – Perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizar sua avaliação crítica com os colegas e os alunos e promover os devidos ajustes na programação da(s) disciplina(s), atualizando-a(s) sempre que necessário. – Saber fazer o que ensina. – Identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conduzir os programas de ensino para seu atendimento. – Conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objeto da formação do curso técnico. – Capacitar os educandos a aprender a serem pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente. – Elaborar projetos em equipe, conduzir grupos de trabalho democraticamente, administrar crises e conflitos referenciado-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social.
<p>RELACIONADAS COM O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Participar ativamente na formulação e execução do projeto político pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão. – Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial. – Compreender a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade - unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por que, a preocupação com resultados à preocupação com o social. – Exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional.
CATEGORIA	COMPETÊNCIAS
<p>INERENTES À PESSOA DO PROFESSOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Gerenciar seu processo pessoal de formação continuada ao longo de sua carreira profissional, negociando também projetos de formação comum com colegas. – Saber explicar e fundamentar as próprias práticas. – Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. – Buscar, como atitude permanente, novas estratégias, questionando crítica e reflexivamente sua própria ação e conduta docentes. – Experimentar técnicas e métodos diferentes, ousar inovar.

Fonte: Adaptado de Rehem (2005)

Rehem (2005, p.3) ressalta que, “se trata de competências comuns aos professores de qualquer curso técnico, não se considerando nesse estudo, portanto, competências específicas exigidas por um dado sistema, rede, instituição ou região”. Pode-se inferir que, em face do contexto atual, muitas são as competências e aptidões necessárias ao educador da educação técnica e/ou profissional, contudo, a autora ressalta

que o intuito de sua pesquisa não era apontar um modelo técnico a ser seguido, mas sinalizar “para um referencial possível de orientar a formação e a prática desse professor” (REHEM, 2005, p.68).

Esse pronunciamento de Rehem vai de encontro à colocação feita por Gomes (2010), em que discute que dentro do cenário descrito na atualidade, enfrenta-se não só a necessidade de se ter uma formação orientada por diretrizes norteadoras como também a necessidade de uma política pública específica para a formação do professor da educação profissional, tendo em vista que o que se tem no momento é a existência de formações e cursos isolados.

A criação de uma política pública específica para a formação do professor da educação profissional é defendida por diversos autores, entre eles Gomes (2010), Araújo (2008) e Klinberg (1972).

Caso não se possa consolidar como prioridade a implantação de uma política pública direcionada à formação do docente da educação profissional, ações pontuais irão persistir sobre esse tipo de formação. Afirma o Klingberg que “o maior desafio para nós não está relacionado ao como ensinar mas como ensinando e aprendendo produzir efeitos formadores da personalidade, processos da instrução e de educação que conduzam a humanidade a sua emancipação”. (KLINBERG, 1972 *apud* ARAÚJO 2008, p. 14).

A implantação de políticas governamentais era uma necessidade não somente destinada à formação docente. Passava a surgir dentro do mesmo contexto a inquietação a respeito das pessoas que ficavam excluídas socialmente do mercado formal por não ter formação que atendesse a exigência do mercado. Começa então a se discutir propostas e iniciativas para aqueles trabalhadores advindos da informalidade e que também faziam parte do contexto social do trabalho. Portanto a sessão a seguir discute algumas dessas iniciativas, especificamente no Nordeste, onde se concentra o objeto de estudo desse trabalho.

2.2.2 Oportunidades em programas profissionais para trabalhadores informais na região Nordeste

No Brasil, a primeira relação de trabalho surgiu através da escravidão. Por este motivo, o trabalho escravo era considerado atividade predominante no período colonial. A economia brasileira permaneceu, até meados de 1888, com base no regime

escravocrata, ficando marcado pela existência do trabalho livre por intermédio do Estado adaptando por uma política de imigração.

Com o crescimento da economia, o surgimento da globalização e o crescente desenvolvimento da tecnologia, o homem foi perdendo espaço no campo da formalidade por conta da substituição de sua mão de obra por máquinas, sendo a informalidade sua forma alternativa de sobrevivência. Esse crescimento favoreceu interesses da sociedade e ao mesmo tempo foi responsável pelo aumento da desigualdade social.

Com as crescentes mudanças e reflexões sobre as relações de trabalho surgiram os termos *trabalho “formal”* e *“informal”*, conforme cita Souza (2004). Por volta dos anos 70, em relação ao mercado de trabalho, já existia uma subdivisão definida de trabalho formal como atividade produtiva remunerada e o subemprego, ou trabalho informal, formado por pessoas excluídas do regime formal e que realizavam atividades diversas de forma autônoma.

O trabalho informal é uma forma de atividade produtiva sem a existência de vínculo empregatício, renda fixa ou direitos assegurados pela CLT (Leis de Consolidação do Trabalho). A Organização Mundial do Trabalho (OIT) foi a primeira a usar esse termo, que teve origem no Programa Mundial de Emprego, em 1972. Segundo Krein e Proni (2010), a OIT buscava expandir o conhecimento das dificuldades de geração de emprego com o objetivo de colaborar com a implantação de ações e/ou políticas econômicas que buscassem combater a pobreza.

Desde então, intensificaram-se os estudos a respeito da informalidade no mundo do trabalho, desenhando um novo cenário de “maior complexidade, que se sobrepôs à percepção inicial da heterogeneidade e colocou em questão a eficácia das políticas recomendadas para o mercado de trabalho em países em desenvolvimento” (KREIN; PRONI, 2010, p. 10).

Tais afirmações vêm de encontro ao pensamento de Theodoro (2000), no qual ele discute que o surgimento do setor informal se consolida como um acontecimento importante, por justificar e garantir o surgimento de novas atitudes institucionais em exposto ao problema do subemprego. “É a ideia de setor informal que vai servir de base para a ação institucional em termos de políticas de apoio” (THEODORO, 2000, p. 8). Pode-se inferir, com Souza (2004), que, a partir daí, começou-se a discutir dentro dessa conjuntura a informalidade como forma alternativa de produção.

O Brasil sempre se destacou como precursor na proposição de ações governamentais no sentido de diminuir a informalidade. Contudo, cita Theodoro (2000)

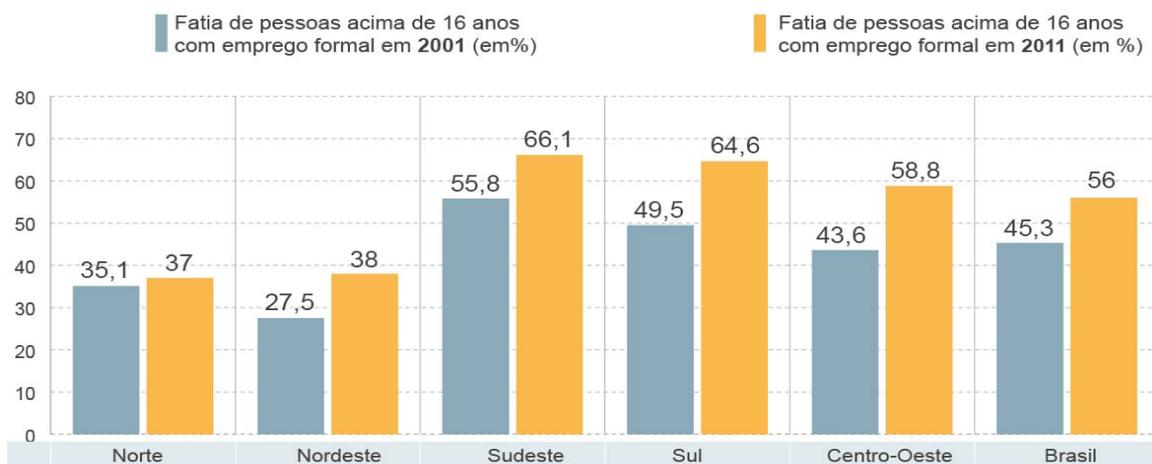
que essas ações mantiveram-se comumente em dimensões residuais. O autor descreve que essas intervenções foram expressas em três etapas distintas:

A primeira etapa marcada pela chamada abordagem técnica do informal...; a segunda marcada pelas transformações políticas importantes que estavam em curso no Brasil...; a terceira etapa de abordagem subsidiária é uma reinterpretação à brasileira do discurso neoliberal [...] (THEODORO, 2000, p. 10-14).

Embora essas iniciativas tenham sido adotadas com o objetivo de minimizar o impacto causado pela informalidade no Brasil, muitos eram os problemas sociais responsáveis para que o setor informal ainda promovesse um impacto significativo na economia do país. Ao se pronunciar sobre o assunto, Zavala (2001) enfatiza que, no caso do Brasil, a deficiência de “flexibilidade das leis, a alta tributação ao se contratar um funcionário e a ineficácia do governo para punir empresas com profissionais sem registro em carteira são os principais fatores que estimulam a informalidade trabalhista”. Complementa o autor que, somado a isso, o fato de se aplicar multa pelo Ministério do Trabalho a empresas que não têm trabalhadores registrados também contribui para o aumento da informalidade.

Em 2012, segundo os dados do IBGE, o Brasil apresentou um número muito significativo de trabalhadores informais, chegando a 44,2 milhões de pessoas, ou seja, 22% da população, segundo mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2012



Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais IBGE.

De acordo com os dados apresentados acima, pode-se observar que a formalidade do trabalho no país obteve um avanço na última década, conforme enfatiza Martins e Saraiva (2012). É importante observar que as regiões Nordeste e Norte, em 2001, apresentaram as menores taxas de formalidade, mantendo esse mesmo padrão em 2011.

Os dados mostram ainda que, embora a formalidade tenha avançado na última década, a região Nordeste apresenta o segundo menor índice de trabalho formal no país, em que 38% da população, em 2011, estavam inseridos na formalidade.

É importante ressaltar que quanto menor o número de trabalhadores inseridos no mercado formal, maior será o número de inseridos no mercado informal. Dessa maneira, a informalidade surge como forma alternativa de produção e sobrevivência.

No caso específico do Nordeste, existem alguns fatores que contribuíram para o aumento da informalidade. É o que expressa Theodoro (1995, p. 152) quando afirma que “a persistência de uma fraca dinâmica econômica aliada aos elevados níveis de pobreza e da concentração de renda contribuíram para que o setor informal no Nordeste chegasse a absorver mais da metade da população economicamente ativa”.

Descreve Theodoro (1995) que, na década de 60, uma iniciativa da Igreja Católica se destacou em ações de apoio ao setor informal. Essa iniciativa levou o título de Operação Esperança, conhecida como pioneira em ação de apoio ao setor informal. O autor ainda traz uma consideração sobre o assunto quando coloca que a informalidade sempre foi uma preocupação eminente na sociedade. Sendo assim, enfatiza Theodoro que:

Os programas de apoio ao setor informal apareceram então como um novo instrumento para enfrentar uma velha realidade. Dentro de uma perspectiva de redução da atividade econômica e de crescimento da população ativa, a idéia central seria de aproveitar as potencialidades do setor informal como absorvedor de mão-de-obra. (THEODORO, 1995, p. 155).

Posteriormente, devido ao crescente aumento do setor informal, o governo passou a investir em ações de combate à informalidade, sendo maior o investimento nos anos 80, considerando que, nos anos seguintes, houve descontinuidade das ações, conforme mostram os dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Gastos Governamentais nos Programas de Apoio ao Setor Informal, na Região Nordeste

Anos	Gastos (US\$)
1980	2 327 079
1981	1 149 114
1982	585 755
1983	554 092
1984	677 257

Fonte: THEODORO (1995, p.160)

A partir disso, pode-se refletir sobre a constante busca do governo em minimizar o impacto social causado pela informalidade no país, especificamente no Nordeste, onde as diferenças sociais são gritantes. A iniciativa do governo nos anos 80 corroborou para que alguns estados e municípios elaborassem propostas com o intuito de apoiar o setor informal. Devido a isso alguns programas de grande relevância e apoio a informalidade surgiram; dentre eles destaca Theodoro (1995, p. 157):

- Programa de Cidades de Porte Médio (CPM) e o Programa de Regiões Metropolitanas do Nordeste (RM-NE) — recursos do Banco Mundial e do governo federal;
- Os programas do SINE/Ministério do Trabalho e/ou das Secretarias Estaduais de Trabalho — recursos estaduais e federais;
- Programa de Prioridades Sociais (PPS) criado na “Nova República” cujo segmento emprego e renda destinavam recursos financeiros federais a todos os estados, visando à criação ou ao fortalecimento de projetos de apoio ao setor informal.

Em 1994, foi criado, em esfera federal, o Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER), que contemplou todos os Estados. Esse programa tinha como objetivo principal oportunizar a geração de emprego e renda, como também promover iniciativas de produção para o setor informal. Conforme descrevem Júnior, Olivares e Serra (1999), as maneiras de financiamento estabelecidas nesse programa se davam através de: “micro e pequenas empresas; setor informal; cooperativas e associações de produção; setor informal e apoio aos recém-formados; PROGER Rural e PRONAF” (JUNIOR; OLIVARES; SERRA, 1999, p.89).

Vale salientar que as iniciativas em esfera governamental estendiam-se à região Nordeste, por conta do seu elevado índice de pobreza e baixa escolaridade. Essas iniciativas governamentais para minimizar o impacto causado pela informalidade no país

contribuíram para que o número de trabalhadores informais fosse reduzido, mesmo que ainda continuasse com uma quantidade significativa de grande impacto na sociedade.

Melo e Santos (2009), em seus estudos, defendem que, dentre os fatores que levaram à diminuição da informalidade no país, o de maior relevância é a elevação dos níveis de escolaridade, pois a existência de uma população mais escolarizada contribui para sua maior inserção no mercado formal.

Foi diante desses questionamentos que o Governo passou a elaborar uma política de certificação profissional que buscasse certificar trabalhadores informais e garantir-lhes oportunidades de uma maior inserção social no setor formal, com o intuito de agregar a essa certificação a possibilidade de elevação de seu nível de escolaridade. Surge nesse cenário a Política Pública intitulada de CERTIFIC, tema da seção a seguir.

2.3 O programa CERTIFIC

Esta seção se propõe a fazer uma contextualização sobre o programa, explicitando o que é, como funciona, suas fases de implementação e execução, com base na legislação brasileira.

A Rede CERTIFIC (Rede de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada) constitui-se de uma ação cooperada entre Institutos Federais e instituições acreditadas de educação profissional. É uma política pública de inclusão social surgida a partir de uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com outras instituições.

2.3.1 Objetivos

Para melhor entendimento da filosofia e propósito da Rede CERTIFIC, Olivieri (2002, p. 1) define redes como sendo

[...] sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de objetivos e/ou temáticas comuns. Estruturas flexíveis e cadenciadas, as redes se estabelecem por relações horizontais, interconexas e em dinâmicas que supõem o trabalho colaborativo e participativo. As redes se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional, tanto para as relações pessoais quanto para a estruturação social.

A Rede CERTIFIC visa a orientar e organizar os processos de certificação profissional e formação inicial e continuada de trabalhadores, jovens e adultos, que busquem a formação e/ou a avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais ou não formais de ensino. Essa certificação é gratuita, numa perspectiva de ação cooperada, em rede, para a ampliação da oferta de programas educacionais inclusivos no país, surgindo diante das necessidades de implantar uma proposta de política de reconhecimento de saberes adquiridos no trabalho, oportunizando aos trabalhadores dar continuidade aos estudos e contribuir com a elevação de sua escolaridade.

O programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) tem a preocupação não só de contribuir com o desenvolvimento do país, como também de garantir às pessoas o direito a oportunidades de inserção, atendendo ao que está escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em relação à proposta do programa presente no documento intitulado *Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC*, organizado por Luiz Caldas Pereira e Sônia da Costa decorre que:

Rede CERTIFIC surge para oferecer a oportunidade de Reconhecimento e Certificação de Saberes do trabalhador, além da elevação da escolaridade por meio de metodologias e sistemas que permitam identificar, avaliar e certificar esses conhecimentos e determinar o itinerário formativo necessário ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais como objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho desse contingente de trabalhadores. (BRASIL,2011. p.12)

Através da necessidade de acatar o que estava descrito na LDB 9.394/96, proporcionar aos trabalhadores um sentimento de motivação e desejo de regulamentar suas experiências através da certificação, o governo a instituiu a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, regulamentada através da portaria interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009, p.30).

Considera-se, para fins dessa portaria sobre a Rede CERTIFIC:

I - Formação Inicial: conjunto de saberes, obtidos a partir da conclusão de curso em instituição oficial de ensino, que habilitam o indivíduo ao prosseguimento dos estudos ou ao exercício profissional.

II - Formação Continuada: o conjunto de aprendizagens decorrentes da atualização permanente das experiências profissionais vivenciadas - associadas ou não a cursos de atualização - que ampliam a formação inicial.

III - Aprendizagem não formal: o processo de apreensão de saberes, aptidões, destrezas e habilidades, adquiridas em situações de trabalho ou através de iniciativas planejadas de formação, realizadas fora do sistema oficial de ensino.

IV - Certificação Profissional: o reconhecimento formal de saberes requeridos para o exercício de atividades laborais, obtidos a partir de experiência de vida e trabalho ou pela frequência/participação em programas educacionais ou de qualificação social e profissional, sistematizados ou não.

V - Acreditação: Significado sinônimo de atestar/certificar, ou seja, acreditar enquanto expressão de conferir crédito e legitimidade a uma instituição a qual se reconhece em iguais condições ou "expertise" para o desempenho de competências institucionais de certificação profissional e formação inicial e continuada.

VI - Programas CERTIFIC: o conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para a avaliação, reconhecimento, certificação de saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada.

A Rede vem contribuir com o retorno dos trabalhadores à escola através de seus programas interinstitucionais de formação inicial e continuada, oportunizando-lhes prosseguir com os estudos e elevar a autoestima através de ter seus saberes reconhecidos.

As instituições envolvidas em todo processo que constituem o Programa Interinstitucional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada são denominadas da seguinte forma: membros natos (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pelo desenvolvimento e implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada e pela acreditação de instituições); membros acreditados (instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, instituições vinculadas às Confederações Nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais); membros associados (órgãos governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização, fiscalização do exercício profissional, cuja finalidade é apoiar o funcionamento da Rede CERTIFIC).

Dentre os objetivos desse programa estão o reconhecimento de saberes e a elevação da escolaridade de trabalhadores como forma de garantir certificação profissional nas instituições de educação profissional.

Os trabalhadores de diversas áreas profissionais, que têm habilidades adquiridas através da experiência, podem ter o seu saber reconhecido de maneira formal pelos Ministérios da Educação e Trabalho e Emprego, através de certificação, de três formas diferentes.

A primeira forma se dá quando o trabalhador tem o ensino fundamental. Neste caso, o programa avalia a sua experiência profissional para lhe fornecer a certificação e o reconhecimento do saber na área que atua. A segunda forma se aplica quando o trabalhador não tem escolaridade. Neste caso, além de passar pela avaliação de experiência profissional, ele terá a oportunidade de complementar seus estudos através de um Proeja¹, ofertado em parcerias com outras instituições, atendendo ao requisito mínimo para receber seu certificado. A terceira forma se refere aos trabalhadores que não possuem escolaridade e não pretendem dar continuidade aos estudos. Esses não recebem certificação profissional, apenas um memorial descritivo de suas habilidades profissionais.

De acordo com o documento *Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada* (BRASIL, 2011), uma proposta de certificação profissional e formação inicial e continuada precisa reger-se por alguns princípios que devem, tais como:

a legitimidade obtida a partir de acordos com todos os atores sociais envolvidos e o respeito a uma atitude ética.

a confiabilidade pela assunção de um processo considerado competente, idôneo e transparente pelo uso de mecanismos sociais de divulgação e socialização das informações para acesso e desenvolvimento das suas etapas verificadoras.

a validade no sentido de ser um processo reconhecido pelos setores produtivos, representações profissionais, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores das profissões.

a credibilidade através da aceitação dos profissionais certificados de forma útil e competente pela sociedade, a sua acessibilidade aos sistemas formais de educação e a perspectiva de educação permanente. (BRASIL, 2011, p.12).

Esses princípios foram norteadores para compor as bases legais que fundamentam o programa e atender as especificidades da lei de acordo com a legislação vigente, conforme enfatiza a sessão a seguir.

2.3.2 Bases legais e princípios para o reconhecimento de saberes

Para melhor entendimento sobre toda a base legal referente à implantação do programa CERTIFIC, faz-se necessária a compreensão do termo “reconhecimento de saberes” dentro do contexto da legislação brasileira.

Segundo o dicionário *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*, *reconhecer* significa “conhecer de novo, identificar, distinguir por qualquer circunstância,

¹ O Proeja é um programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007)

considerar, afirmar, declarar, confessar, examinar, explorar, observar” (MICHAELIS, 1998). Esse conceito traz, de uma forma bem ampla, o entendimento do significado da palavra reconhecer, sendo necessário ainda compreender o contexto no qual o termo se insere para que se possa visualizar o sentido que melhor se aplica.

E o que seria reconhecer saberes no contexto do programa CERTIFIC? Dentro da proposta do programa, reconhecer o saber é validar conhecimentos com legitimidade através de avaliação de experiências laborais adquiridas no cotidiano.

O reconhecimento de saberes estava previsto na legislação brasileira desde 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (lei 9.394/96), que diz:

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (L.D.B nº 9.394/96, Art 41)

Nessa perspectiva, conforme cita Cordão (2002), a LDB assegura aos trabalhadores validar os conhecimentos adquiridos, seja nos seus ambientes de trabalhos ou na informalidade, não importando onde esses saberes foram adquiridos: se em casa ou na escola, o que importa é verificar se a competência profissional em questão foi ou não desenvolvida.

O parecer CNE/CBE 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico, faz uma referência ao capítulo 41 da LDB, o qual diz que

Escolas Técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresa, os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, a qual compete a Avaliação, o Reconhecimento e a Certificação para prosseguimento ou conclusão de estudo. (BRASIL, 1999)

O parecer CNE/CEB nº 40/2004 apresenta ainda, como base legal, faz ainda referência ao artigo 41 da LDB, que trata das normas para a execução de Avaliação, Reconhecimento e Certificação de estudos. Contudo, é o Artigo 2º da Lei 11.892/2008 que determina que “no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2004).

Esses documentos serviram como base de reflexão para que, na rede CERTIFIC, o reconhecimento e a certificação de saberes por competências adquiridas

reunirem instituições que atuam em um mesmo eixo tecnológico², possibilitando uma integração e sistematização de conhecimentos. Essa troca de conhecimentos e experiências favorece um processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes por meio dos Programas CERTIFIC, conforme cita Pereira e Costa (2011), que se baseiam nos seguintes princípios:

- Rede de cooperação que vise dentro de uma perspectiva de cooperação a gratuidade, verticalização, integração;
- Gestão cooperada através de ações administrativas, intermediária e complementares que vise resultados comuns as instituições pertencentes à rede;
- Pesquisa, Ensino e Extensão como tripé que permitirá o efetivo desenvolvimento econômico, social e cultural;
- Sustentabilidade através da identificação de limitações e potencialidades do projeto ficando a cargo das instituições garantirem de forma integrada a sustentabilidade da rede e dos programas;
- Inovação por a rede ser uma proposta inovadora consolidada por uma base científica comum, mas com flexibilidade para atender a realidade local de cada unidade certificadora.

Mesmo com esses princípios como base, para que o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes do CERTIFIC possa ter êxito, conforme está explicitado em sua proposta, é importante compreender institucionalmente como ocorrem tais processos. Contudo a abordagem a seguir especificará de que forma ocorre a interinstitucionalidade dentro do programa.

2.3.3 Programas interinstitucionais de certificação

De acordo com o *Dicionário informal* (2011), *interinstitucional* significa "trabalho em grupo, parceria, colaboração, relação envolvendo uma ou mais instituições que se identificam pela possibilidade de desenvolver projetos, compartilhar problemas, experiências e objetivos comuns".

² Eixo Tecnológico formulado pela professora Lucília Machado, como sendo (...) "linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo". (Resolução N.º03/2008 CEB/CNE)

O documento intitulado *Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada*, organizado por Luiz Caldas Pereira e Sônia da Costa, descreve que o programa CERTIFIC será desenvolvido e ofertado em Instituições de Educação Profissional integrantes da Rede, e será implantado pelos Institutos Federais em parceria com instituições acreditadas e órgãos governamentais ou não governamentais que desenvolvam políticas integradoras de desenvolvimento e inclusão social (BRASIL, 2010).

Para legitimar o que está escrito na proposta, a interinstitucionalidade ocorre através das ações cooperadas dos Institutos Federais na perspectiva de atender ao que estabelece a Lei 11.892/2008. De acordo com a Portaria Interministerial 1082, inciso VI art. 2º, o programa CERTIFIC

[...] é um conjunto articulado de ações de caráter interinstitucional de natureza educativa, científica e tecnológica para avaliação, Reconhecimento, Certificação de Saberes, orientação e prosseguimento de estudos através de Programas de Formação Inicial e Continuada. (BRASIL, 2010).

Para uma melhor coordenação do programa, toma-se como base para a sua estruturação a organização da educação profissional por eixos tecnológicos. Em função disso, Machado (2010, p. 89) se pronuncia sobre o assunto afirmando que

[...] a proposta de organização da educação profissional por eixos tecnológicos tem o Decreto nº 5.773/2006 como referência inicial, quando este estabeleceu as bases das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais.

Os eixos tecnológicos seguem os seguintes seguimentos de atuação profissional:

- Planejamento e Gestão do Turismo;
- Transporte Aéreo, Rodoviário, Marítimo e Fluvial;
- Promoção e Organização de Eventos;
- Hotelaria e Meios de Hospedagem;
- Gastronomia – Alimentos e Bebidas;
- Lazer e Entretenimento – Recreação e
- Animação Turística;
- Marketing Turístico;
- Agenciamento e Operações de Viagens em
- Agências, Websites e Operadoras de Viagens;

Vale salientar que, em cada segmento, há um conjunto de ocupações associadas, que seguem as exigências descritas pela CBO (Classificação Brasileira de Ocupações). É um documento que normaliza e reconhece a nomeação e a codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Instituída pela Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares.

A construção conceitual de um Programa CERTIFIC parte de um dos eixos tecnológicos citados a seguir:

- Ambiente e Saúde;
- Apoio Educacional;
- Hospitalidade e Lazer;
- Infraestrutura;
- Controle e Processos Industriais;
- Produção Alimentícia;
- Mineração;
- Segurança;
- Gestão e Negócios;
- Informação e Comunicação;
- Produção Cultural e Design;
- Militar;
- Produção Industrial;
- Recursos Naturais.

Nessa perspectiva, cada eixo tecnológico deverá ser norteado por uma matriz tecnológica que direcione o Projeto Pedagógico. Os mesmos irão trazer descritos os procedimentos de avaliação e reconhecimento de saberes articulados com a matriz curricular de formação inicial e continuada.

Os Institutos Federais, que são as instituições acreditadoras do CERTIFIC, desenvolverão a proposta do programa de acordo com o eixo tecnológico em que o mesmo atua, considerando a importância da potencialidade desse eixo para a região e o perfil descrito de acordo com o eixo trabalhado.

2.3.4 O Contexto Institucional para a implantação do programa CERTIFIC

De acordo com o documento orientador para a implantação da Rede CERTIFIC, uma instituição poderá requerer adesão a ela e a seus programas após ter promovido uma sensibilização de instituições de ensino, envolvendo assim toda a equipe da instituição. Essa sensibilização é importante para que seja encaminhada a solicitação de credenciamento junto

ao Comitê Gestor Nacional, conforme plano de oferta de um Programa CERTIFIC, respeitando os critérios de adesão, conforme o art. 27, da Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082, de 20/11/2009, mostrado a seguir.

Art. 27 As instituições interessadas em implantar um programa CERTIFIC existente deverão encaminhar solicitação para o Comitê Gestor Nacional que observará os seguintes critérios para a autorização:

- I. ser instituição pública de educação profissional e tecnológica ou ter oferta gratuita e ser membro da Rede CERTIFIC;
- II. ter oferta de Projeção FIC integrado à educação básica e/ou Projeção Técnico Integrado de nível médio;
- III. ter cursos técnicos ou tecnológicos em funcionamento, na área que deseja certificar;
- IV. possuir a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de avaliação e Reconhecimento de Saberes;
- V. ter constituído em sua instituição um Centro CERTIFIC;
- VI. possuir pelo menos um Núcleo CERTIFIC;
- VII. ter Grupos de Pesquisa na área específica;
- VIII. ser acreditada, no caso de instituições não incluídas entre os Membros Natos.”

Segundo os critérios estabelecidos na portaria interministerial, as instituições de ensino que atendem às especificidades apresentadas fazem seu pedido de adesão ao programa através de um membro acreditado. Segundo Costa e Silva (2011), a concretização de um programa de certificação deverá ocorrer através da interação com outras instituições. Os autores pontuam que “o programa só se consolidará como programa a partir do momento que houver a rede de sustentação tanto em termos teóricos, sociais e tecnológicos e com a efetiva interação junto ao arranjo produtivo local.” (COSTA e SILVA, 2011, p.28).

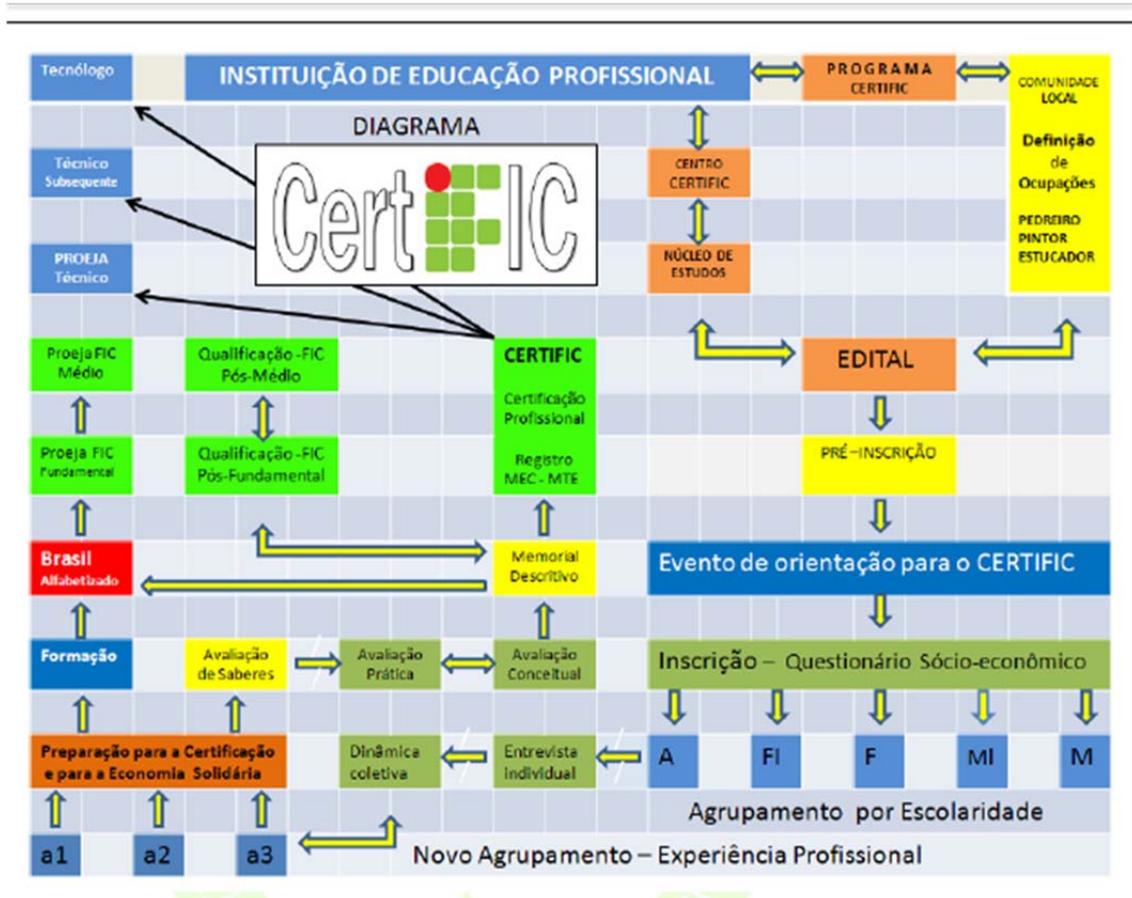
A instituição ofertante, ao ser aceito o pedido de adesão pelo comitê responsável, deverá elaborar uma proposta didático-pedagógica que norteará suas ações, estabelecendo critérios para a observação e avaliação para a certificação específica da atuação profissional, conforme orientações para o reconhecimento de saberes.

O próximo passo após a instituição ter seu pedido de adesão aceito é submeter edital de caráter público, o qual divulgará todas as etapas e estratégias para a participação no programa.

As etapas para o reconhecimento do saber, conforme mostradas na Figura 1, seguirão as determinações contidas no documento *Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC*, as quais são:

- a) Diálogos com a Equipe Multidisciplinar³ do Instituto Federal (entrevista dialogada com duração de até 60 min). Nessa etapa realiza-se uma entrevista individual oportunizando ao trabalhador relatar um pouco de sua prática e experiência profissional.

Figura 2: Diagrama das etapas do processo de Reconhecimento de Saberes e Certificação Profissional.



Fonte: BRASIL, 2010

- b) Dinâmica de Grupo (pelo menos dois grupos com até 10 trabalhadores). Na dinâmica de grupo a equipe multidisciplinar utilizará de atividades de trabalhos coletivos para avaliar as aptidões dos trabalhadores no trabalho em equipe.
- c) Preparação para o Desempenho Socioprofissional. Nessa etapa o trabalhador participará de uma série de atividades que envolvem a sua prática laboral

³ Equipe multidisciplinar é um grupo composto de pedagogo, psicólogo, assistente social e especialista na área.(MEC, 2011)

podendo no final da etapa receber seu certificado profissional ou seu memorial descritivo⁴ de atividades profissionais.

Concluídos todos os processos, os trabalhadores recebem sua certificação profissional na área de atuação de sua experiência profissional.

⁴ O memorial descritivo de saberes profissionais é o primeiro documento oficial que servirá como instrumento para que a equipe multidisciplinar reconheça os saberes do trabalhador e o encaminhe para a certificação profissional ou para ingresso nos cursos de formação inicial e continuada.(BRASIL, 2011, p.46)

3 CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Nesse capítulo será feita uma abordagem sobre a avaliação como ferramenta para tomada de decisão, trazendo uma reflexão sobre a importância de se utilizá-la como instrumento eficaz para buscar o aperfeiçoamento de propostas e programas. Para tal, faz-se necessário compreender o contexto histórico da avaliação, os principais teóricos da área e as contribuições de suas ideias para o cenário avaliativo vivenciado atualmente.

3.1 Contexto histórico da avaliação

O termo avaliação é muito utilizado no contexto atual como ferramenta que busca diagnosticar resultados. Vianna (2000, p. 22) destaca que a avaliação “suruiu com o próprio homem na visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia”. O termo é utilizado em diferentes abordagens e descreve objetivos específicos de um determinado contexto. Santos *et al.* (2010) citam que medir, testar, julgar e avaliar muitas vezes são utilizados como sinônimos, contudo, ressalta que são terminologias diferentes, pois, segundo os autores, medir tem por significação delimitar uma distância de qualquer coisa ou objeto, sua constância ou duração. Já no que se refere ao conceito de testar, Santos *et al.* (2010, p. 3) descrevem que “o testar equivale à verificação de alguma coisa por meio de uma conjuntura planejada. Este é um meio que se utiliza para determinar a qualidade daquilo que se almeja observar, procurando-se medir o resultado de uma capacidade”. Quanto ao julgar, os autores relacionam ao campo da legalidade, no qual se propõe decidir pela justiça, licitude ou certeza de determinada coisa. “Embora seja utilizado em múltiplas circunstâncias, jamais deverá ser empregado no âmbito educacional em termos de comparação de um aluno em relação a outro” (SANTOS *et al.*, 2010 p. 4).

Com esses questionamentos, percebe-se a necessidade de se compreender o papel e/ou a intencionalidade da avaliação no âmbito educacional. Nessa perspectiva, Viana (2010), baseado nas ideias de alguns estudiosos da temática, faz uma reflexão e síntese sobre a intencionalidade da avaliação. Conforme cita o autor, a avaliação procura:

Sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informações que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades da educação (Tyler , Stake), apresentar juízos de valor (Scriven) e tomar decisões face as alternativas que nos são oferecidas(Stufflebean). (VIANA, 2000, p.26)

Para se chegar a tal afirmação, o processo avaliativo sofreu, ao longo da história, muitos questionamentos e indagações sobre o que seria avaliar e como se avaliar. Buscando compreender essa trajetória, este trabalho enfatiza uma retrospectiva histórica da avaliação, especificamente a educacional, que culminou nos subsídios para estudos nessa área.

Por muitos anos, o termo avaliação era visto como exames escolares. Diante dessa acepção, Oliveira (2001, p. 37) comenta que “a tradição dos exames escolares teve início nos séculos XVI e XVII, por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos padres jesuítas em suas missões, e pelo bispo protestante John Arnós Comênio”.

De acordo com Depresbiteris (1997), os primeiros pensamentos acerca da avaliação da aprendizagem nascem como a ideia de medida, direcionada especialmente para resultados da aprendizagem de alunos. Relata ainda a autora que, no século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem com a finalidade de aperfeiçoar modelos educativos. Entretanto, historicamente, a avaliação como terminologia educacional surgiu aproximadamente na década de 30, nos Estados Unidos, com Ralf Tyler, que a relacionava ao conceito de medidas educacionais. Vianna (2000) enfatiza ainda que essa abordagem de Tyler surgiu como forma de romper a ideia de mensuração na avaliação.

De acordo com Desprebiteres, para Tyler, existia uma confusão no significado de avaliação, que a identificava apenas com a aplicação de testes de lápis e papel. Para Vianna, o modelo proposto por Tyler é simples e tem como ponto de partida a noção de que “educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento” (VIANNA, 2010, p. 50). O autor coloca que a avaliação, ainda segundo Tyler,

[...] possibilitaria o aprimoramento dos programas, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos que se tivessem revelados positivos, teria ainda como objetivo covalidar as hipóteses formuladas na estruturação dos novos currículos, que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade em que está inserida a escola. (VIANNA, 2010 p.50)

Compreende-se, com essas indagações, que a avaliação surge com o papel importante de contribuir com a melhoria dos trabalhos educacionais norteadas pelos objetivos descritos por Tyler, os quais serviriam como base para a mudança de comportamento, pois, segundo Vianna (2010), esse modelo baseado em objetivos comportamentais foi bastante criticado e culminou em muitas discussões e divergências epistemológicas de muitos teóricos da avaliação.

O estudo em avaliação ganhou relevância e outros teóricos adentraram nesse estudo com contribuições importantes onde temos Tyler como o precursor. Dentre essas

contribuições, destacam-se as de: Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake, Parlett e Hamilton e MacDonald (SOUSA, 1998).

Cronbach traz para o contexto a sugestão de se refletir a avaliação não só centrada em objetivos organizadores. Ele ressalta (1963 *apud* VIANA, 2010, p. 68) que a avaliação “deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de diferentes números de informações”.

Já Scriven reforça a visão da tomada de decisão no processo avaliativo, proporcionando uma melhora no trabalho e maior acompanhamento dos resultados. Pode-se inferir, com Sousa (1998), que Scriven, ao apresentar, em 1963, o conceito de avaliação somativa e formativa, proporcionou conflitos de ideias, sobretudo entre avaliadores brasileiros, em meados da década de 70 (SOUSA, 1998).

Segundo Viana (2010), Scriven apontou que a avaliação formativa tem que acontecer durante a execução de produtos educacionais, projetos ou programas. Diante dessa aceção, intervenções poderiam ser feitas com base nas informações úteis fornecidas, fazendo com que os responsáveis possam gerenciar o aperfeiçoamento do processo e dos objetivos avaliados. Já a avaliação somativa, administrada após a execução de um programa, ou seja, no seu término, permite aos beneficiários ter informações para julgar o seu valor e o seu mérito. Outra consideração importante feita pelo autor se dá quando ele enfatiza que Scriven relata que “Ao considerar esses dois tipos de avaliação, é necessário, atentar para os futuros usuários ou clientes do que está sendo objetivo da avaliação, e, ainda considerar os papéis da avaliação” (VIANNA, 2010, p.86).

Com efeito, posterior a essas compreensões Stufflebeam divide as opiniões apresentadas por Cronbach e Scriven, quando colocam a avaliação como processo de tomada de decisão. Sousa (1998) relata que, para Stufflebeam, a avaliação operaria como auxiliar hábil no aprimoramento de um programa. Por isso se deve considerar primordial a seleção de conhecimentos necessários que busquem atender as especificidades do responsável pela tomada de decisões. Enfatiza a autora ainda que, para Stufflebeam, “um estudo que não subsidia a revisão de ações, que não atende às audiências de um programa educativo, seria para ele uma pseudo-avaliação” (SOUSA, 1998, p.163).

Já para Stake, a avaliação assume um papel mais amplo quando caracterizada de forma responsiva, partindo do pressuposto de que a participação se constitui de um elemento essencial. Segundo Stake *et al.* (1981 *apud* VIANA, 2010), esse tipo de avaliação responsiva necessita ter informações aceitáveis, oferecendo dados sólidos relacionadas com: “a) as preocupações ligadas á avaliação do programa e possíveis discordâncias; b) as necessidades

manifestadas pelo conjunto curricular; c) a formação de que esse programa deva efetivamente ser; d) a possível falta de alternativas para o programa” (VIANA, 2010, p. 137).

Para Parlett e Hamilton (1977 *apud* SOUSA, 1998), a avaliação adota característica *iluminativa*, buscando um entendimento dos fenômenos analisados, criticando, assim, a avaliação tradicional. Descreve ainda que, posterior as essas concepções, aparece MacDonald, classificando a avaliação como uma ferramenta política.

Por fim, muitos dos modelos implantados no intervalo dos anos 60 e 70 se originaram mediante contraposição às limitações do método de avaliação tradicional.

Com isso, várias críticas surgiram às metodologias vigentes de avaliação, centrando-se na necessidade de uma amplitude por razões pragmáticas, possibilitando abordagens contextuais e naturalistas, em consonância a positivistas tradicionais (HAMILTON *et. al.* 1977; PARLETT e HAMILTON, 1976; POTTER, 1994) como descreve Burrows (2006). Podemos inferir que, sendo sempre vista como ferramenta para tomada de decisão, a avaliação é indispensável ao aprimoramento de projetos e programas. É nessa perspectiva que este trabalho centra seu embasamento em Stufflebeam, teórico que melhor reflete sobre avaliação de programas, tendo em vista que, no caso desta pesquisa, trata-se da avaliação da implementação de um programa governamental.

3.2 Avaliação de programas por Daniel Stufflebeam

Daniel L. Stufflebeam, nasceu em Waverly, Iowa, em 19 de setembro de 1936. Fundou o Centro de Avaliação *Ohio State University*, em 1965, do qual foi diretor até 2002. Foi professor de Educação no Centro de Avaliação de *Western Michigan University* e diretor *Kalamazoo*, 1973. É também autor de 15 livros e monografias. Publicou artigos e capítulos em livros para revistas em áreas afins, recebeu o prêmio *Paul Lazarsfeld* de Modelo de Avaliação pela *Research Society*, em 1985. Foi membro da *American Educational Research Association*, conforme descreve Oramas (2010).

Em seus estudos, Stufflebeam (1994) afirma que os educadores norte-americanos, ao longo dos anos, foram elaborando princípios que embasassem a realização de avaliação educacional. Relata que, com a implantação da Comissão Mista, em 1994, foram estabelecidos padrões que, articulados por quatro princípios básicos (adequação, serviços públicos, viabilidade e precisão) norteariam a avaliação.

De acordo com Stufflebeam, quando se pretende realizar uma avaliação com base em objetivos definidos, é importante que a mesma seja baseada na concepção de que um padrão moral independe de sentimentos pessoais ou humanos. Com isso, os objetivos estariam fundamentados em:

[...] princípios éticos, controlar rigorosamente viés ou preconceito em buscar determinações de mérito e valor, invocar e justificar apropriado e (quando elas existem) padrões estabelecidos de mérito e valor, obter e validar os resultados de múltiplas fontes, estabelecer e justificar conclusões sobre o mérito do avaliando e / ou valor, relatar resultados com honestidade e justiça para todos os públicos da direita - saber, e sujeitar a avaliação processo e os resultados de avaliações independentes contra as normas da avaliação campo. (STUFFLEBEAM, 1994, p.327).

Segundo Oramas (2010), para Stufflebeam, a avaliação seria um processo de identificar, obter e fornecer informações necessárias à implementação e ao impacto de um determinado programa ou projeto, visando a fornecer direcionamentos para tomada de decisões, aprimorar, resolver problemas e compreender os fenômenos envolvidos.

2.2.1 Definição do modelo CIPP

O modelo de avaliação estruturado por Daniel Stufflebeam, entre 1968 e 1971, é centrado no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisões adequadas. Para Stufflebeam, “avaliar é o processo de delinear, obter e proporcionar informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Dessa forma a função básica da avaliação é oferecer informações relevantes que possibilitem a melhoria da qualidade do programa educacional em termos de efetividade e de eficiência.

Stufflebeam ficou muito conhecido no campo da avaliação ao conceber o modelo denominado de anagrama, um jogo de palavras que ficou versado pelo modelo de avaliação denominado CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), conforme descreve Vianna (2010).

Ao conceber o modelo conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, insumo, processo e produto, o autor coloca quatro tipos de decisões representadas pelas fases de: planejamento, estruturação, implementação e reciclagem, que correspondem especificamente a quatro tipos de avaliações: avaliação de contexto, de insumo ou entrada, de processo e de produto.

Tal modelo ofertou à avaliação características peculiares descritas através de um caráter analítico e racional, compreendendo etapas específicas, sendo que cada etapa seria marcada por uma maneira específica de avaliação.

O modelo de Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANA 2010) busca nortear o avaliador, embora não esclareça detalhadamente como se daria o planejamento dessa maneira de avaliação (CIPP), ele possibilita, com isso, um *checklist* de procedimentos. Enfatiza Pacheco (2010), ao analisar o modelo CIPP, que um dos elementos mais complexos dessa proposta seria a escolha do que compõe o objeto de avaliação e quais as suas dimensões avaliativas.

2.2.2 Sentido e característica do modelo

Para Stufflebeam (2003), a avaliação do contexto tem o papel de avaliar as necessidades e problemas, bem como apontar oportunidades que ajudem na tomada de decisões. Segundo o autor, esse tipo de avaliação tem ligação direta com a formulação dos objetivos. A avaliação do insumo tem a função de avaliar abordagens alternativas que possibilitem traçar planos de ação, de orçamento, entre outros, buscando analisar a viabilidade e possível custo-benefício para atender aos objetivos, necessidades específicas e alcance de metas. A avaliação do processo avaliaria a implementação das propostas e objetivos traçados no decorrer do programa, contribuindo para maior acompanhamento e interpretação dos resultados. Por último, a avaliação do produto identificaria e avaliaria os resultados almejados e o alcance dos objetivos propostos a curto e longo prazo (ver Figura 3).

De forma mais resumida, seria possível dizer que: a avaliação de contexto serve para designar as metas; a avaliação de insumos serve para dar formas às propostas; a avaliação do processo serve como guia para sua realização; e a avaliação do produto fica a serviço das tomadas de decisões. A vantagem em relação aos modelos anteriores residirá na inclusão nos conteúdos da avaliação dos aspectos ligados ao contexto, à planificação, aos processos e aos produtos.

Figura 3: Componentes do modelo CIPP de Stufflebeam



Fonte: Stufflebeam (2003)

Segundo Stufflebeam (2003), esse modelo de avaliação propõe uma relação de cada componente avaliado com um tipo específico de dimensão e seus valores fundamentais. Possui uma estrutura de funcionamento (ver Tabela 1) voltada para avaliações formativas e somativas (STUFFLEBEAM; McKEE, 2003). Daí a importância de se compreender cada parte do anagrama, buscando adaptá-lo à realidade do programa ou projeto que se deseja avaliar como também dos sujeitos envolvidos. Esse modelo tem o potencial de atuar de uma maneira formativa, no que diz respeito a promover aperfeiçoamentos durante o desenvolvimento do projeto, pois se fundamenta na prospecção da aplicação das informações resultantes do CIPP para auxiliar na tomada de decisões e garantir a qualidade através de aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Essa forma de avaliação tem como preocupação central coletar dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Seus aspectos somativos têm como objetivo a representação de um sumário, ou seja, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende traduzir, de uma forma quantificada, a que distância se ficou de uma meta considerada importante.

Quadro 4 - As avaliações formativas e somativas no Modelo CIPP

PAPEL DA AVALIAÇÃO		
MODELO CIPP	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA
CONTEXT	Orientação para a identificação de intervenções necessárias e escolha de metas (com base em avaliar as necessidades, problemas, benefícios e oportunidades).	Comparação das metas e prioridades para avaliar necessidades, problemas, benefícios e oportunidades.
INPUT	Orientação para a escolha de um programa ou outra estratégia (com base nas alternativas de estratégias de avaliação e nos planos de alocação de recursos), seguido pelo exame do plano de trabalho.	Comparação da estratégia, projeto e orçamento do programa com os concorrentes e necessidades dos beneficiários.
PROCESS	Orientação para a execução do plano de trabalho (com base no acompanhamento, avaliação periódica e <i>feedback</i> das atividades avaliativas).	Descrição completa do atual processo realizado e registro de custos. Comparação entre os processos e custos planejados e realizados.
PRODUCT	Orientação para manter, modificar, adaptar ou encerrar os esforços (com base na avaliação dos resultados e efeitos colaterais, ou seja, os impactos).	A comparação dos resultados e impactos voltados para as necessidades e, se possível, para resultados de programas competitivos. Interpretação dos resultados com relação aos esforços de contexto, entradas e processos avaliados.

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (2003, p.6)

Pereira (2010) coloca que envolver os sujeitos envolvidos se constitui de uma forma inteligente, uma vez que “a participação das partes interessadas num processo de mudança/avaliação aumenta a probabilidade de aceitação e ação sobre o processo de mudança, nomeadamente, a avaliação” (PEREIRA, 2010, p.29).

Entretanto, é necessário enfatizar que o modelo CIPP proposto por Stufflebeam contribui com a oferta de elaboração de critérios para uma avaliação que culmine no aumento da produtividade.

No tocante à avaliação de programas, Stufflebeam (1994) faz uma consideração relevante através da reflexão de que é necessário que sejam examinados os serviços ofertados aos cidadãos, pois deve ser considerado o bem comum da sociedade,

prioritariamente. Conseqüentemente, analisa se os cidadãos beneficiados precisam do programa ou se o mesmo foi projetado para servi-los.

Reportar-se às ideias e reflexões trazidas por Stufflebeam é reconhecer a importância da avaliação para a tomada de decisão, concepção plausível na composição e aprimoramento de um projeto e/ou programa. Essas contribuições foram de extrema importância para programas desenvolvidos nos mais diversos cenários políticos, pois nortearam reflexões acerca de quais os verdadeiros propósitos de um programa e como sondar se os mesmos estão ou não atendendo aos anseios da sociedade. Buscando responder a essa indagação é que esse trabalho se baseia no modelo do autor para responder se o CERTIFIC atende ou não aos anseios da sociedade. Com efeito, buscou-se saber se no caso do Brasil já houve alguma iniciativa de avaliações de programas governamentais conforme será enfatizado a seguir.

3.3 Avaliação de políticas públicas e programas governamentais

A avaliação por si só já é um tema bastante complexo, principalmente quando se trata de avaliação de políticas e programas governamentais, nos quais surgem interesses além e aquém dos indicadores avaliados. Nessa perspectiva é que Faria (2005) coloca que uma política de avaliação das políticas públicas ultrapassa a delimitação de interesse do Estado. Enfatiza o autor que esse fato se dá devido a avaliação ser usada também como elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações intergovernamentais e na busca de acomodação de forças e de interesses no âmbito intraburocrático (FARIA, 2005).

Entretanto, pode-se considerar a avaliação como ferramenta administrativa muito importante, pois ela permite *feedback* de todo trabalho realizado. De acordo com Rocha (2002), a avaliação é uma das etapas de que se constituem as políticas públicas, sendo vista cada vez mais com relevância, firmando-se como ferramenta que adéqua melhoramentos para a gestão, portanto a mesma tem que ficar ausente do caráter de interesses meramente políticos.

Contudo, enfatiza Faria (2005), no caso da avaliação de políticas públicas, é necessário atenção ao fato de a mesma não estar sendo interpretada somente como ciência política que busca politizar ao (re)politizar a avaliação destas. Incumbe a ela “a análise do impacto e das implicações de tal hegemonia” (FARIA, 2005, p. 101).

Entende-se que se faz necessário, através da avaliação, identificar pontos negativos e positivos que o programa e/ou política abrangeram e se, de alguma forma,

mudaram a realidade dos sujeitos envolvidos. Contudo, infere Rodrigues e Amoras (2009) que esses pontos são itens que devem ser levados em conta no momento da avaliação.

Rodrigues e Amoras (2009) relatam que quando a avaliação é concretizada por administrador interno, que transmite a ideia de conhecer o programa com maior profundidade, corre-se o risco de arruinar-se a interpretação e objetividade das análises, pelo motivo de se estar envolvido com a execução direta do programa. No entanto, por ser da equipe do programa, o avaliador interno pode dispor de informações relevantes para o direcionamento das avaliações. (RODRIGUES; AMORAS, 2009).

Nessa perspectiva, os autores ressaltam que:

O avaliador que não possui laços de dependência com o financiador da avaliação, nem com quem deve prestar contas acerca das atividades do programa, tem seus estudos recebidos com maior credibilidade, pois possui maior liberdade para realizar seu trabalho e apresentar resultados conclusivos. (RODRIGUES; AMORAS, 2009).

O que se tem observado é que há pouca participação por parte da população nos processos avaliativos dos programas. Essa deficiência pode ser pela falta de empenho do poder público em designar momentos de participação para que a população seja inserida nos processos avaliativos. Contudo, Rodrigues e Amoras (2009) ressaltam que não é competência somente do poder público modificar essa situação, pois a população também tem que expressar seu desejo em mudar essa realidade. Segundo os autores, é necessário que a própria população se interesse por esses programas e busque efetivar sua participação e legitimação (RODRIGUES; AMORAS, 2009)

Outra consideração relevante sobre a reflexão de se avaliar os programas governamentais é feita por Rocha (2002), quando o mesmo coloca que a avaliação se constitui como uma das etapas da série das políticas públicas, adquirindo assim maior importância ao ser reconhecida como ferramenta que possibilita progressos para a gestão.

Enfatiza Ramos (2008) que, ao se pensar na avaliação de uma política ou um programa social em peculiar, é necessário saber claramente quais as hierarquias e objetivos se pretende avaliar, pois os mesmos necessitam estar contemplados desde a formulação da citada política/programa. O autor justifica essa necessidade devido ao fato de essas informações serem oportunas para se conhecer as condições dos grupos (ou regiões, ou instituições, ou qualquer outra unidade de análise) antes da política/programa ter sido implantado(a), pois sem esta informação, torna-se praticamente inviável pensarmos em qualquer tipo de avaliação (RAMOS, 2008).

Inferi Cunha (2006) que a avaliação pode auxiliar no processo de idealização e de intervenções governamentais. Aliado a isso estaria também o acompanhamento de todo o processo, bem como a tomada de decisão sobre a continuidade ou não das ações. Nessa perspectiva, o autor discorre sobre a importância da avaliação como um instrumento de controle e acompanhamento de resultados. Segundo ele, a avaliação “é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo” (CUNHA, 2006, p. 1). Outra consideração importante feita pelo autor enfatiza o interesse dos governos nos estudos sobre avaliação como ferramenta de acompanhamento e controle e tomada de decisão para gestores de políticas e programas. Para ele, esses estudos estariam relacionados com:

[...] questões de efetividade, eficiência, *accountability* e desempenho da gestão pública, já que estes estudos constituem-se em ferramenta para gestores, formuladores e implementadores de programas e políticas públicas. As avaliações de políticas e programas permitem que formuladores e implementadores tomem suas decisões com maior conhecimento, maximizando o resultado do gasto público, identificando êxitos e superando pontos de estrangulamento. (CUNHA, 2006, p. 3).

É importante enfatizar que as avaliações realizadas em programas e políticas públicas têm um interesse particular, não só de aprimoramento, mas em atingir objetivos que atendam a interesses próprios dos governos. No caso do Brasil, cita Garcia (1997 *apud* CUNHA, 2006) que existem outros motivos para que se intensifique a demanda por avaliação. Segundo ele, primeiramente, uma tensão fiscal ou crise brasileira, pois enfraquece os gastos dos governos e intensifica a cobrança por eficiência; aliadas a isso viriam também:

- a intensificação do regime democrático, possibilitando com isso mais cobranças e reivindicações por parte da população;
- a crescente desigualdade social, ocasionada pelas crises vivenciadas pelo país, com isso aumentou a procura por programas sociais do governo; e
- a falta de planejamento e avaliação, fazendo com que os governos não obtivessem informações úteis para fazer intervenções, ocasionando governantes sem elementos de informação e avaliação.

Inferi Meneguim e Freitas (2013) que é crescente a necessidade por estudos das políticas públicas, pois cresce também a relevância em compreender desde a análise dos anseios que ocasionam intervenções, podendo com isso planejar melhor as ações e

definir as instâncias e/ou encarregados em programá-las. Completa ainda que se faz necessário um levantamento de preceitos disciplinadores que irão regê-la, para com isso justificar a aprovação da mesma e sua execução.

Ao se pronunciar sobre o assunto, Cavalcanti (2006) coloca que a necessidade de avaliação de políticas públicas surge especificamente de dificuldades ou problemas que surgem, em sua maior parte, nos processos de implantação, pois, segundo a autora, os objetivos elaborados e as metas traçadas dificilmente são alcançados da mesma forma que foram formulados na sua proposta original.

No entanto, a ânsia pela avaliação de programas e políticas se dá pela inquietação com a efetividade e a possibilidade de se fazer intervenções. A Constituição Federal de 1998, no Brasil, estabelece que o Poder Executivo deverá julgar um Plano Plurianual (PPA) para aceitação do Legislativo, compondo objetivos, diretrizes e metas da administração pública federal por um período de quatro anos. Esse plano seria para planejamento das despesas e utilização do capital e para programas de maior duração. Segundo Cunha (2006), além do PPA, a Constituição instituiu a LDO (Leis de Diretrizes Orçamentárias) e o OGU (Orçamento Geral da União).

Em consequência disso, foram definidas premissas norteadoras para se avaliar os programas, divididos em três etapas:

[...] a primeira, de responsabilidade do gerente, compreende a identificação dos resultados do programa junto à sociedade, a análise do desempenho físico/financeiro de suas ações e a adequação da concepção/execução do programa ao atingimento dos resultados esperados; a segunda, elaborada pelos responsáveis pelo planejamento e gestão de políticas setoriais, tem por finalidade avaliar os resultados dos programas, tendo como referência as Orientações Estratégicas do Presidente da República e as Orientações Estratégicas Setoriais. Os demais poderes da União deverão seguir as diretrizes dos seus respectivos planejamentos; a terceira, coordenada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, refere-se a análise do conjunto completo dos programas em relação às Orientações Estratégicas do Plano. (CUNHA, 2006, p. 28).

É oportuno enfatizar que a ferramenta utilizada para promover a avaliação foi o SIGPLAN (Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento). O resultado dessa avaliação culminaria, posteriormente, em um relatório anual de avaliação do PAA. Apesar da iniciativa e grande esforço do governo em implantar e desenvolver uma sistemática de avaliação de programas, Cunha (2006) relata que, ao longo do desenvolvimento dos processos, ocorreram conflitos entre a esfera gerencial e a administrativa. Esses conflitos contribuíram para que se intensificasse a busca de aprimorar o sistema de avaliação, o que originou o (SMA) Sistema de Monitoramento e Avaliação, utilizado atualmente.

Coaduna-se com Cavalcanti (2008) que a avaliação tem que ser não só um procedimento técnico, mas um instrumento de grande valia e relevância de gestores públicos em um processo de tomada de decisão, embora exista ainda insegurança acerca de quais modelos seriam adotados para realizar tal prática. Contudo, afirma a autora, que, relativo aos modelos adotados, “a maioria deles são construídos caso-a-caso, pouco subsidiam o processo decisório, tendo em vista que os resultados, muitas vezes, são parciais e irrelevantes para a tomada de decisão sobre os realinhamentos dos programas.” (CAVALCANTI, 2008, p. 11).

Observa-se atualmente que a avaliação de políticas públicas e programas governamentais possui um olhar mais político, com maior intencionalidade de controle do que de caráter técnico, com o intuito de aprimoramento. É importante enfatizar que a avaliação de tais políticas converge com os princípios de transparência e administração pública. Por esse motivo, os governos se sentem pressionados a realizarem tal prática como forma de prestação de contas de gastos públicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Lakatos e Marconi (1998, p. 40), “todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos”. Partindo desse pressuposto, nesta sessão, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, os quais serão descritos detalhadamente.

4.1 Tipologia da Pesquisa

Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como empírica, pois investiga informações relevantes e adequadas coletadas por meio da experiência do pesquisador. Conforme descreve Demo (1994), a importância desse tipo de pesquisa se dá pelas várias maneiras que oferece e maiores possibilidades de arguições que proporciona, por mais delicados que possam ser os fatos apresentados. Enfatiza também Demo (1994, p. 37) que “o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática”. Dessa forma, a presente pesquisa oportuniza a obtenção de conhecimento que poderá ser utilizado a curto ou médio prazo.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Flick (2009, p. 21) cita que a pesquisa qualitativa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Gil (2008, p.28) retrata que esse tipo de pesquisa tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Vale salientar que alguns tipos de pesquisas descritivas vão além das relações entre as variáveis, Neste trabalho, a pesquisa descritiva objetiva delinear as características da população de pescadores que serão certificados.

4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Nordeste, em três Institutos Federais que desenvolvem o programa CERTIFIC, voltado ao perfil da tecnologia do pescado. Os institutos pesquisados ficam localizados em três Estados diferentes, sendo: no Ceará, o *campus* de Acaraú; na Bahia, o *campus* Salvador; e na Paraíba, o *campus* Cabedelo, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5. Composição dos três IF`s com seus respectivos *campi* e identificação dos *campi* que desenvolve a proposta CERTIFIC em Tecnologia do Pescado no Nordeste.

IFCE	IFBA	IFPB
ACARAÚ (CERTIFIC)	Barreiras	João Pessoa
Aracati	Camaçari	CABEDELO (CERTIFIC)
Baturité	Eunápolis	Cajazeiras
Camocim	Feira de Santana	Campina Grande
Canindé	Ilhéus	Monteiro
Caucaia	Jacobina	Patos
Cedro	Jequié	Princesa Isabel
Crateús	Paulo Afonso	Picuí
Crato	SALVADOR (CERTIFIC)	Sousa
Fortaleza	Porto Seguro	
Iguatu	Santo Amaro	
Jaguaribe	Seabra	
Juazeiro do Norte	Simões Filho	
Limoeiro do Norte	Valença	
Maracanaú	Vitória da Conquista	
Morada Nova		
Quixadá		
Sobral		
Tabuleiro do Norte		
Tauá		
Tianguá		
Ubajara		
Umirim		

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*. Sua atuação é na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A implantação dos Institutos foi aprovada pelo projeto de lei 11.892 na Câmara dos Deputados, no Senado Federal, e sancionado pela Presidência da República em 29 de dezembro de 2008, sendo publicado no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2008.

No Ceará, o *campus* de Acaraú foi a primeira instituição da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ele tem por objetivo disponibilizar educação profissional e tecnológica de qualidade, além de desenvolver pesquisas e projetos de extensão, direcionados à comunidade do litoral oeste, mais especificamente do Baixo Acaraú. O *campus* Acaraú trabalha com o eixo tecnológico voltado a área marítimo-portuária. A entidade está focada no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, voltados para a área da pesca e aquicultura. O *campus* oferta quatro cursos técnicos subsequentes e dois de nível superior, conforme mostra quadro 6.

Quadro 6. Oferta de cursos do campus Acaraú

SUBSEQUENTE		SUPERIOR
Aquicultura	- Pesca	Licenciatura em Ciências Biológicas
Construção Naval		Licenciatura em Física.
Restaurante e Bar		

Fonte: Elaborada pela autora

Na Paraíba, o *campus* de Cabedelo foi criado a partir do Plano de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal, no ano de 2008, através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Cabedelo é uma cidade portuária e tem sua economia baseada em atividades pesqueiras e portuárias. Esse fator contribuiu para que o *campus* desenvolvesse o programa CERTIFIC voltado para o perfil da tecnologia do pescado. Ele oferta cursos na forma integrada, subsequente e superior, conforme demonstrado no Quadro 7:

Quadro 7. Oferta de cursos do campus Cabedelo

INTEGRADA	SUBSEQUENTE	SUPERIOR
Pesca	Pesca	Design Gráfico
Meio Ambiente	Meio Ambiente	

Fonte: Elaborada pela autora

Na Bahia, o *campus* Salvador é uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Localiza-se no Barbalho, bairro antigo de Salvador. O *campus* possui muitos cursos sendo esses ofertados de forma integrada, subsequente, superior e em nível de pós-graduação, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Oferta de cursos do IFBA

INTEGRADO	SUBSEQUENTE	SUPERIOR	PÓS- GRADUAÇÃO
Automação Industrial	Automação Industrial	Licenciatura em Física	Mestrado Interinstitucional em Filosofia (UFSC / IFBA)
Edificações	Edificações	Licenciatura em Matemática	Mestrado Interinstitucional em Modelagem Computacional de Conhecimento (UFAL / IFS / IFBA)
Eletrônica	Instalação e Manutenção Eletrônica	Licenciatura em Geografia	Mestrado Interinstitucional em Letras e Linguística (UFAL / IFS / IFBA)
Geologia	Hospedagem	Administração	Doutorado Interinstitucional em
Turismo	Manutenção e Mecânica Industrial	Engenharia Industrial Elétrica	Ciência e Engenharia de Materiais (IFBA / UFRN)
Hospedagem	Operação de Processos Industriais	Engenharia Química	Doutorado Interinstitucional em Estatística e Experimentação
Manutenção e Mecânica Industrial	Químicos	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Agropecuária (IFBA / UFLA)
Operação de Processos Industriais		Tecnologia em Radiologia	Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA / IFBA)
Químicos			
Refrigeração e Climatização			
Análise Química			

Fonte: Dados da pesquisa.

O programa CERTIFIC é desenvolvido pelo *campus* em Salinas da Margarida, pois é a primeira cidade que desenvolveu a proposta do programa, em 2010, e formou a primeira turma no final de 2011. Primeira da Bahia na área de pesca, a ação prevê a oferta de certificação para pescadores e mariscadeiras, contemplando comunidades que já possuem uma organização coletiva de destaque.

4.3 Sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa envolveu os sujeitos participantes do programa CERTIFIC no perfil da tecnologia do pescado, localizados nos Institutos Federais citados na subseção 4.2. Com base nos objetivos propostos, os sujeitos da pesquisa são:

- os trabalhadores participantes da avaliação do programa CERTIFIC, que são trabalhadores informais;
- os professores vinculados ao programa, funcionários ativos dos Institutos Federais e cedidos em forma de cooperação. Os mesmos têm a carga horária destinada ao programa contada em sua carga de docência;
- os gestores do programa e funcionários ativos dos Institutos Federais;

O procedimento selecionado para a coleta dos dados é amostragem não-probabilística, pois utiliza concretamente métodos estatísticos e/ou matemáticos. Nesse tipo de amostragem, Gil (2008) comenta que há uma escolha definida das informações da amostra estando sujeito a critérios estabelecidos pelo pesquisador,

[...] não fazendo uso de uma forma aleatória de seleção, não pode ser objeto de certos tipos de tratamento estatístico que diminui a possibilidade de inferir para o todo os resultados obtidos para a amostra é por esse motivo que a amostragem não probabilística é pouco utilizada. (Gil, 2008, p. 93)

Neto (1977 apud LAKATOS, 2011, p. 112) cita que, “os efeitos da utilização de uma amostragem não-probabilística podem ser considerados equivalentes aos de uma amostragem probabilística, uma vez que os processos não-probabilísticos de amostragem têm também sua importância”. Como critério de seleção da amostra foi definido um subgrupo da população em cada *campus*, sendo esse subgrupo uma das turmas que passou pela avaliação da prática profissional e concluiu o ciclo de certificação, assim como os professores participantes do processo dessa turma e os gestores do programa e das instituições, perfazendo um total de 77 respondentes, sendo 66 trabalhadores, 8 professores e 3 gestores.

Sendo assim, a amostra caracteriza-se como intencional, uma vez que o pesquisador usou de seus julgamentos para selecionar os sujeitos da pesquisa, considerados como boas fontes de informação precisa.

4.4 Instrumento de coleta de dados

Para avaliar a viabilidade da proposta de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada da Rede CERTIFIC em tecnologia do pescado, no Nordeste, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, oriunda de fontes atualizadas sobre o conteúdo abordado. Utilizou-se também da análise de todos os documentos utilizados ou elaborados pelo programa para desenvolvimento da proposta, com o intuito de identificar se o cenário é favorável para o público sujeito.

Para identificar se os acordos de parcerias celebrados entre as instituições estão sendo cumpridos, analisaram-se todos os acordos assinados entre as instituições, através de entrevista com os gestores do programa. Nessas entrevistas, objetivou-se analisar, dentro do que foi acordado em termos de parcerias, o que se cumpriu e o que deixou de se cumprir. Tentou-se também identificar os motivos do não-cumprimento desses acordos, quando fosse o caso.

Para analisar se o programa contribui efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento de estudos, foi realizado um levantamento da quantidade de trabalhadores que foram certificados, assim como dos trabalhadores que deram continuidade aos estudos através do PROEJA ou outra modalidade de ensino.

Para avaliar, utilizando a metodologia de avaliação de programas, os resultados da certificação do saber e prática profissional, foi utilizado o modelo de avaliação CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) proposto por Daniel Stufflebeam, através de questionário de elaboração própria do pesquisador, seguindo o modelo proposto pelo teórico.

O trabalho utilizou como instrumento para coleta de dados o questionário (ver Apêndice A). Gil (1999, p.128) define o questionário como um procedimento de investigação, contemplando uma quantidade relevante de questões apresentadas por escrito. Enfatiza ainda que tem por objetivo coletar informações de “opiniões, crenças, sentimentos interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Ribeiro (2008, p. 13) traz uma consideração importante ao enfatizar os pontos fortes e fracos dessa técnica de coleta de dados, apresentando como pontos fortes: “garantia do anonimato; questões objetivas de fácil pontuação; questões padronizadas garantem uniformidades; deixa em aberto tempo para as pessoas pensarem nas respostas; facilidade da conversão dos dados para arquivos do computador, custo razoável.”

A escolha pela técnica do questionário se deu pelos motivos enfatizados por Ribeiro (2008), sendo que, no caso desta pesquisa, se adequaria melhor o modelo de avaliação proposto por Stufflebeam.

4.4.1 Questionário

O questionário foi estruturado e adaptado de uma tradução do *checklist* do modelo de avaliação CIPP, com base em um quadro global para orientar avaliações de programas, projetos, entre outros. Tal lista está focada em avaliações de programas com o intuito de proporcionar melhorias sustentáveis.

O mesmo foi dividido em quatro blocos, tomando-se como base a estrutura de avaliação de programas de Stufflebeam, denominado modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto) e adaptados para a realidade do Programa CERTIFIC. Cada bloco trata de um aspecto desse modelo de avaliação, sendo:

1º Bloco: Análise do contexto

2º Bloco: Análise de insumo

3º Bloco: Análise do processo

4º Bloco: Análise do produto

O questionário se compõe por questões fechadas, questões de análise por grau de importância e questões abertas, distribuídas conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Quantidade de questões do questionário por bloco

Sujeitos da pesquisa	Bloco 1 - CONTEXTO Questões/ Descrição	Bloco 2 - INSUMO Questões/ descrição	Bloco 3 - PROCESSO Questões/ descrição	Bloco 4 - PRODUTO Questões/ descrição
Trabalhadores	4 fechadas	5 por grau de importância e 9 fechadas	6 fechadas	5 abertas
Professores	4 fechadas	5 por grau de importância e 2 fechadas	6 fechadas	6 abertas
Gestores	6 fechadas	5 por grau de importância e 3 fechadas	5 fechadas	6 abertas

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do questionário foram tabulados com o programa Microsoft Excel, aplicativo de criação das planilhas, que logo após foram analisadas conforme demonstrativos dos dados tabulados e modelo CIPP de avaliação utilizado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme citado anteriormente, na sessão 4.4, a análise e discussão dos resultados foram orientadas e fundamentadas através do modelo CIPP. Para uma visão global do trabalho desenvolvido, enfatiza-se que 100% dos questionários aplicados aos gestores e professores foram respondidos, enquanto os trabalhadores responderam a apenas 75%. Segue um quadro dimensional da quantidade de questionários aplicados por *campus* e quantos foram respondidos pelos trabalhadores (ver Quadro 10).

Quadro 10: Quantidade de questionários aplicados aos trabalhadores x questionários respondidos.

Instituto/Campus	Quantidade de trabalhadores por turma	Quantidade de questionários respondidos	Porcentagem de respondidos
IFBA/ Salinas	40	31	77,5%
IFPB/ Cabedelo	18	15	83,3%
IFCE/ Acaraú	30	20	66,6%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados serão apresentados seguindo uma ordem comparativa dos três *campi*, obedecendo a seguinte sequência IFBA/ Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú. Os quatro blocos do questionário (contexto, insumo, processo, produto) serão discutidos em consonância com a comparação das respostas dos sujeitos participantes, na seguinte ordem: 1º) Análise comparativa das respostas dos trabalhadores; 2º) Análise comparativa das respostas dos professores e 3º) Análise comparativa das respostas dos gestores.

A seguir, descrevem-se os resultados obtidos na pesquisa.

5.1 Avaliação do Contexto

Para Stufflebeam (2003), a avaliação do contexto mensura pontos fracos e fortes, necessidades e oportunidades e relaciona-se, com maior ênfase, nas decisões de planejamento. Uma indagação oportuna é feita por Pereira (2010, p. 35), ao considerar a avaliação do contexto como avaliação de oportunidades. Segundo ele, os principais objetivos seriam: “descrição do contexto para o serviço; identificar os beneficiários e avaliar as suas necessidades; identificar problemas ou entraves, tendo em conta as necessidades; avaliar a clareza e adequação do programa, instrução, ou outro serviço, entre outros”.

Já Rojas (2010) enfatiza que a avaliação do contexto fornece embasamento que delimita os objetivos, fazendo com que sejam identificadas as necessidades, oportunidades e prioridades a serem estabelecidas futuramente.

Dentro dessas perspectivas, apresentam-se a seguir os resultados e discussões da avaliação do contexto realizada nos três Institutos Federais citados de que se trata.

5.1.1 Análise comparativa das respostas dos trabalhadores

O primeiro item do questionário indaga se os trabalhadores reconhecem a necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado. Os resultados revelaram que todos os *campi* reconhecem a necessidade de certificação profissional, especialmente, o *campus* Acaraú, em que todos os respondentes admitiram essa necessidade (ver Quadro 11).

Quadro 11: Necessidade de certificação profissional na região

Instituto/<i>Campus</i>	Respostas	
	SIM Nº / %	NÃO Nº / %
IFBA/ Salinas	80,6%	19,4%
IFPB/ Cabedelo	93,3%	6,6%
IFCE/ Acaraú	100%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Coaduna-se com os dados coletados que os trabalhadores reconhecem a necessidade de uma certificação profissional em tecnologia do pescado na região. Tal resultado é importante para que o programa tenha uma maior eficácia. Contudo, é salutar

perceber que, no contexto, é importante observar a demanda do público alvo e, com isso, analisar se o programa ofertado atende ou não às especificidades dessa demanda.

No tocante às propostas do programa CERTIFIC, perguntou-se aos trabalhadores se eles obtinham conhecimentos sobre as propostas apresentadas pelo programa. Os três *campi*, IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú, apresentaram ter esse conhecimento, o que é confirmado pelos dados de 80,6% , 93,3% e 80% respectivamente, conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12: Conhecimento das propostas do Programa CERTIFIC

Instituto/Campus	Respostas	
	SIM (Nº/ %)	NÃO (Nº/ %)
IFBA/ Salinas	80,6 %	19,4 %
IFPB/ Cabedelo	93,3%	6,6%
IFCE/ Acaraú	80%	20%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que uma parte bastante expressiva, acima de 80% nos três *campi*, sinalizou positivamente em relação a essa indagação, justificando assim os dados apresentados, nos quais a maioria dos respondentes afirmaram conhecer as propostas do programa. Conhecer tais propostas é necessário para que o aluno reconheça seu papel dentro do contexto, como também oportuniza momentos de participação nos processos de tomada de decisões do programa, contribuindo assim para que se atinjam os objetivos almejados.

Na questão três, buscou-se identificar de que a instituição dispõe para a realização da avaliação da prática profissional. Os três *campi* IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú afirmaram dispor de equipamentos para realizar a avaliação. No entanto, no tocante ao laboratório, só quem dispõe de um são os *campi* de Salinas e Cabedelo. Referente à matéria prima utilizada, os *campi* de Salinas e Acaraú afirmaram dispor, conforme mostra o Quadro 13.

Quadro 13: Estrutura do *campus* para realização da avaliação

	IFBA/ Salinas	IFPB/ Cabedelo	IFCE/ Acaraú
A instituição dispõe:			

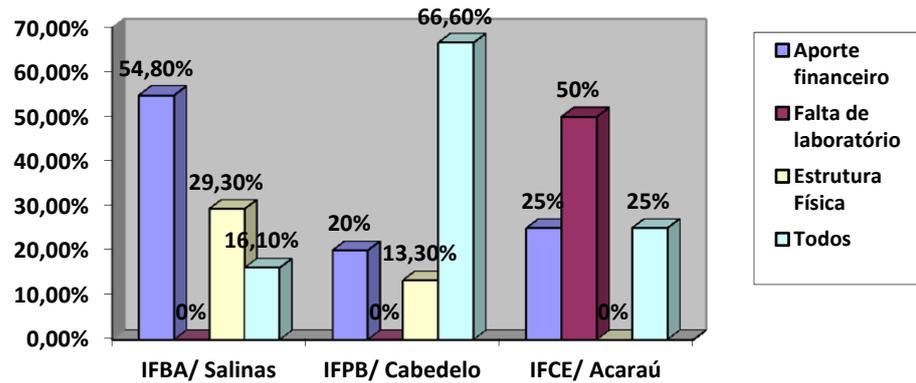
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Laboratório	X		X			X
Matéria prima	X			X	X	
Equipamentos para realizar avaliação	X		X		X	

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante enfatizar que um componente essencial para a execução de um programa são os recursos de que a instituição dispõe para executar a proposta. Com relação a essa afirmação, os *campi* Salinas e Cabedelo dispõem de um laboratório móvel, já o *campus* de Acaraú ainda não o possui. Relativo à matéria prima, ou seja, as variedades de pescados necessários para realização da prática profissional, os *campi* Acaraú e Salinas não apresentaram problemas, tendo em vista que os mesmos dispunham dos produtos. Já Cabedelo não, pois a mesma foi doada pelos trabalhadores participantes do programa. Esse fator ocorreu devido ao governo não ter liberado a outra parte do recurso acordada, ficando a instituição acreditadora sem credibilidade, tendo que buscar alternativas para continuar o trabalho sem quebra.

Na quarta questão, perguntou-se o que, na opinião do trabalhador, dificulta ou inviabiliza a implantação CERTIFIC. Com efeito, os *campi* apresentaram particularidades nas respostas, sendo que 54,80% do IFBA/Salinas relataram como maior dificuldade o aporte financeiro, divergindo do IFCE/Acaraú, onde 50% consideram como maior dificuldade a falta de laboratório. Já no IFPB/Cabedelo, 66,60% responderam que todos os fatores citados abaixo estariam dificultando a execução do trabalho, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 : Dificuldades encontradas na implantação do CERTIFIC



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se aferir com esse resultado que, no decorrer do desenvolvimento do programa, ocorreram fatores de interferência, acarretando em dificuldade na execução das ações. Relacionado a essa afirmativa, percebe-se que cada *campus* apresenta uma especificidade. No caso do *campus* Salinas, o que mais dificulta a execução do programa é o aporte financeiro, para o *campus* Cabedelo, todos os fatores listados interferiram e no caso do *campus* Acaraú, a falta de laboratórios.

Conclui-se que os problemas apresentados no contexto em que os programas foram implantados deram-se por falta de um planejamento mais sólido por parte do Governo Federal, não só na questão orçamentária, como também na preparação estrutural para implantação e execução do programa.

5.1.2 Análise comparativa das respostas dos professores

Nesse bloco será apresentada a análise das respostas dos professores, especificadas no cenário descrito a seguir:

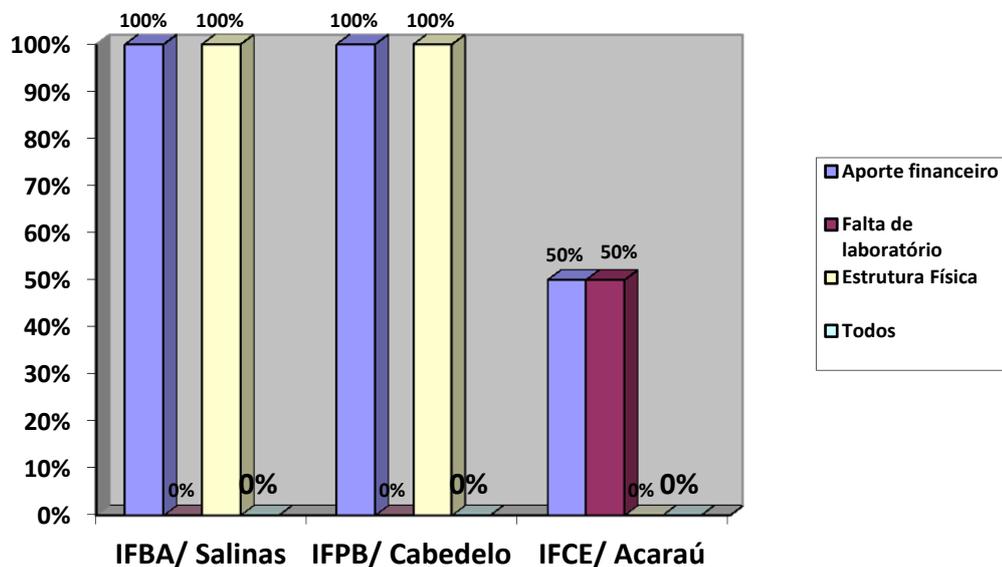
Assim como no questionário dos trabalhadores, perguntou-se aos professores se, conforme sua opinião, existia uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado na região. Todos os respondentes afirmaram que sim, fator que demonstra existir uma grande demanda para executar a proposta do programa CERTIFIC e dar continuidade a ela.

No tocante à estrutura mínima disponibilizada para a execução do programa, as respostas foram as mesmas relatadas anteriormente pelos trabalhadores, indicando que os atores envolvidos partilham do conhecimento das fragilidades de suas localidades. Outro

fator positivo observado diz respeito ao conhecimento ou não das propostas do programa CERTIFIC, sendo que, ao serem indagados, os professores responderam *sim*. É salutar enfatizar que, sendo os professores considerados executores das ações do programa, é de fundamental relevância que eles conheçam profundamente suas propostas para que os objetivos traçados possam ser alcançados.

Ao serem questionados sobre os fatores externos que estão apresentando dificuldade ou estão inviabilizando a implantação do programa, os professores participantes da pesquisa apontaram: estrutura física e aporte financeiro. É necessário destacar que sem o aporte financeiro e a estrutura mínima para realizar o trabalho de certificação profissional fica inviável a execução da proposta, a menos que a instituição executora assuma, por conta própria, todas as necessidades financeiras e de estrutura do programa, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3: Dificuldades na implantação do CERTIFIC, na percepção dos professores - fatores externos



Conforme cenário descrito acima, percebe-se que, na visão dos professores de Salinas e Cabedelo, as maiores dificuldades são relativas à estrutura física e ao aporte financeiro. No caso de Acaraú, houve uma discordância na opinião dos respondentes, sendo que dos dois professores que responderam ao questionário, um relatou como maior dificuldade o aporte financeiro e o outro, a falta de laboratório.

5.1.3 Análise comparativa das respostas dos gestores

Nesse bloco serão relatadas e discutidas as respostas dos gestores das três instituições IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú, no que refere ao contexto em que a proposta foi implantada. Os gestores participantes da pesquisa relataram existir uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado. Essa afirmação vai ao encontro das respondidas anteriormente pelos trabalhadores e professores. Os mesmos concordam totalmente que a comunidade apresenta potencialidade para trabalhar o perfil da tecnologia do pescado, fato que pode justificar que, dentre tantas localidades, a sua tenha sido selecionada para execução da proposta.

No que se refere à estrutura mínima ofertada para a execução do programa, como laboratório, matéria prima e equipamentos, os gestores dos *campi* Salinas e Cabedelo relataram dispor dessa infraestrutura na instituição, o *campus* Acaraú, no entanto, não dispõe de laboratório.

Os laboratórios são partes fundamentais na execução do programa, pois é através deles que ocorrem as avaliações da prática profissional dos trabalhadores. Os *campi* Cabedelo e Salinas compraram um laboratório móvel que favorece a proximidade entre os trabalhadores e a instituição, uma vez que o mesmo pode se deslocar até a comunidade, fator que contribui com a sensibilização dos trabalhadores, estimulando, portanto, novos atores a se inserirem no programa.

O *campus* Acaraú optou pela construção de um laboratório de alvenaria no próprio *campus*, no entanto esse episódio dificultou o desenvolvimento do programa devido aos processos administrativos de construção e compra de todos os materiais serem muito demorados. Compraram-se materiais a serem utilizados no laboratório sem o mesmo ter sido construído. Por isso, o programa ficou paralisado por aproximadamente um ano e meio, devido à falta de recursos financeiros que não foram repassados. Como alternativa, o gestor do IFCE/Acaraú e a instituição acreditadora, no caso desse programa Instituto Federal, buscaram, em regime de colaboração com indústrias de pescados locais, a utilização de seus laboratórios para realizar a avaliação dos trabalhadores. Com efeito, a gestora do *campus* Acaraú se pronunciou dizendo que “Sem recursos assegurados e laboratório não há como desenvolver o programa CERTIFIC.” Evelyny (2013) gestora do programa no IFCE/Acaraú.

Os gestores de IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú foram unânimes ao afirmarem que conhecem as propostas do programa, o que facilita o planejamento das ações e execução das mesmas. No que tange ao cumprimento dos termos de parcerias assinados

entre as instituições acreditadoras e parceiros, não foram cumpridos conforme descrito na proposta do programa em nenhuma das instituições pesquisadas. Vale salientar que esses termos foram celebrados e assinados com prefeituras, secretarias de educação e empresários para ofertar o PROEJA-FIC, o que de fato não acontece na prática.

Houve vários impasses que impossibilitaram a concretização das parcerias, entre eles foram relatados: professor cedido pelas prefeituras sem nenhum incentivo a mais para se envolver com o programa, mudança de gestão municipal, falta de formação específica dos professores para trabalharem o PROEJA-FIC, entre outros. Devido a essas dificuldades, os gestores do programa tomaram medidas de gestão estratégica para dar continuidade às ações, optando em certificar somente os trabalhadores que já possuíam a escolaridade mínima exigida. A complementação de estudos, nesse caso, ficaria para outro momento em que o programa tivesse uma estrutura mais consolidada.

5.2. Avaliação do Insumo (*Input*)

Segundo Stufflebeam (1971 *apud* Vianna, 2010), a avaliação de insumos busca estabelecer intervenções que possibilitem aos beneficiários a elaboração de estratégias para usar os recursos financeiros e, com isso, alcançar os objetivos delimitados pelo programa.

Diante dessas acepções, relata Pereira (2010, p. 34) que esse tipo de avaliação consiste em “identificar e avaliar as abordagens, ajudando os tomadores de decisão a preparar a abordagem escolhida para a sua execução”. Entretanto, o autor reflete que, para isso, é necessário que se formule uma escolha certa com base nos mais diversos olhares e opiniões, ampliando o universo para maiores possibilidades.

Já de acordo com Fernandes (2010), a avaliação do *input* oportuniza uma verificação e adequação de táticas planejadas para atender aos objetivos, de modo que proporcione ou possibilite tomadas de decisões acerca de problemas de estruturação.

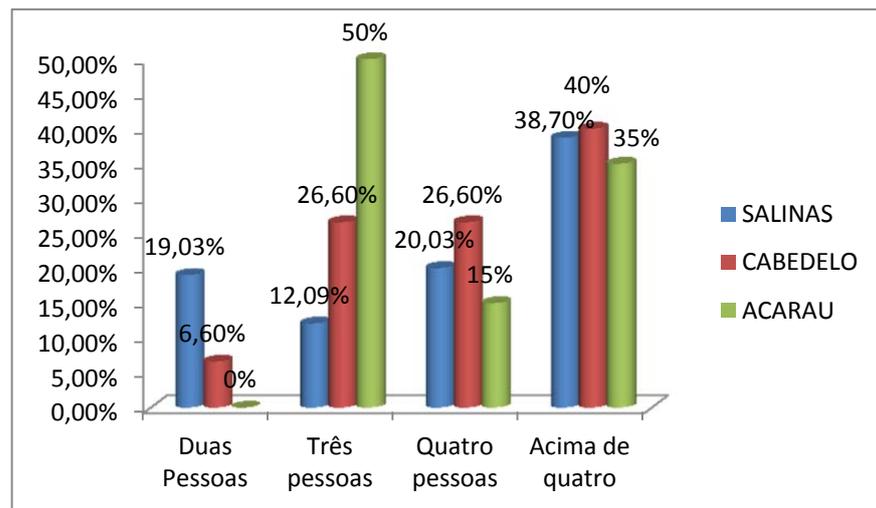
Dentro dessas acepções, infere Andriola (2010) que, para Stufflebeam, a avaliação dos insumos procuraria delinear constitutiva, quantitativa e/ou qualitativamente os recursos aplicados, podendo esses ser de cunho humano ou material, como método para alcançar os objetivos e metas estabelecidos.

Com base nessas reflexões, esse bloco discute a avaliação de insumos através da análise das respostas dos trabalhadores, professores e gestores, buscando identificar se os objetivos e/ou metas definidas *a priori* estariam sendo atingidos.

5.2.1 Análise comparativa das respostas dos trabalhadores

Em relação ao perfil do público entrevistado no IFBA, *campus* Salinas e no IFPB, *campus* Cabedelo, no que se refere à quantidade de membros da família, a maior parte é formada por mais de quatro pessoas, diferenciando-se do IFCE, *campus* Acaraú, conforme mostra Gráfico 4.

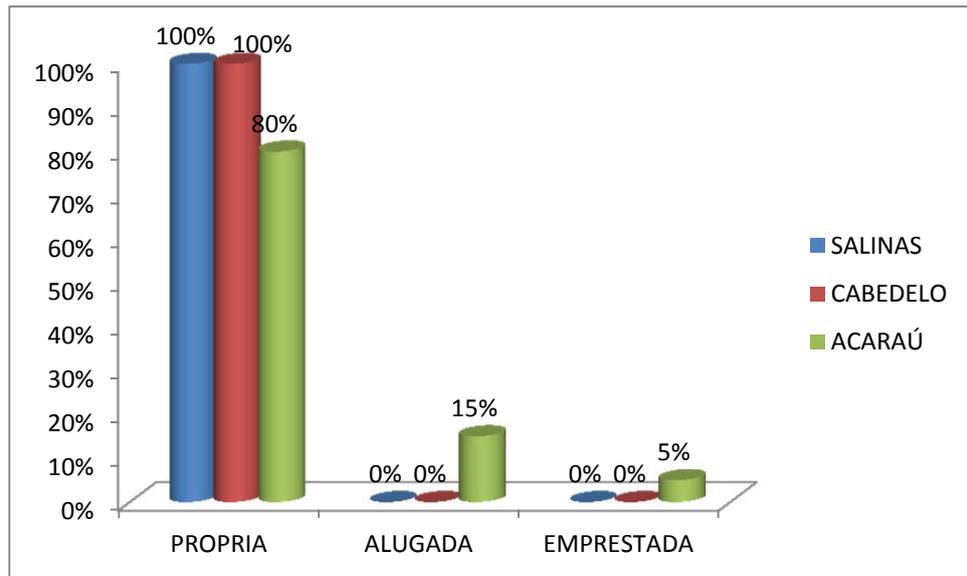
Gráfico 4: Quantidade de membros na família



Fonte: Elaborada pela autora

Todos os trabalhadores residem nas comunidades caracterizadas como colônias de pescadores. No entanto, relacionado ao tipo de moradia, identificou-se que no IFBA, *campus* Salinas e no IFPB, *campus* Cabedelo, 100% dos trabalhadores residem em casa própria, diferenciando-se mais uma vez da realidade do IFCE, *campus* Acaraú, pois a localidade apresentou um número de 15% e 5% que residem em casa alugada ou emprestada, respectivamente, conforme mostra o Gráfico 5.

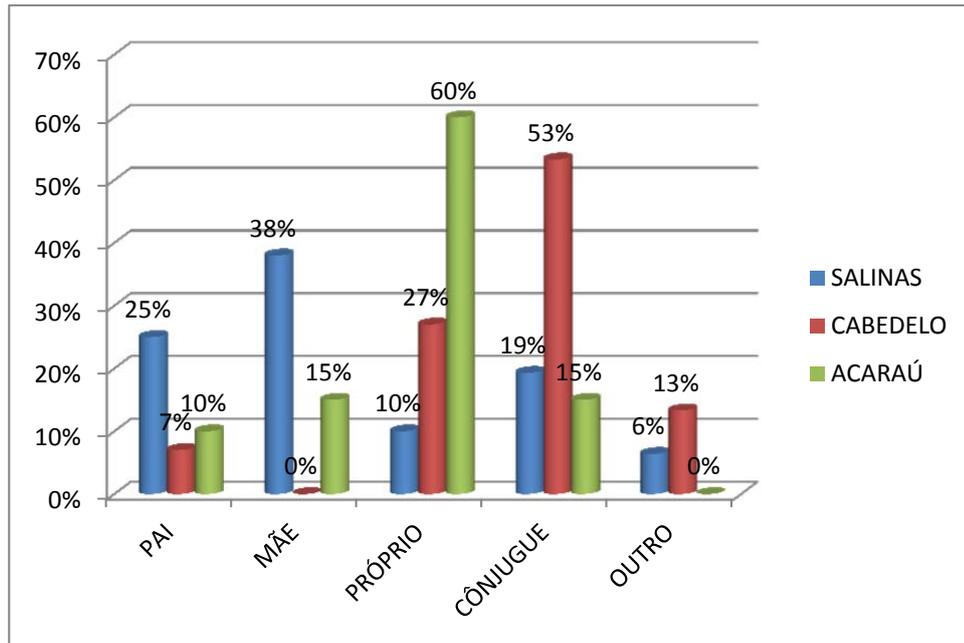
Gráfico 5: Tipo de moradia dos trabalhadores.



Fonte: Elaborada pela autora

Uma observação importante é que, em relação ao principal responsável pelo sustento da família, o IFBA, *campus* Salinas, apresentou em maior número as mães como provedoras da renda familiar. Esse fato ocorre pela grande quantidade de mulheres que trabalham com mariscos e fazem parte de uma cooperativa, o que as torna responsáveis diretas pelo sustento familiar. Segundo Fleck e Wagner (2003, p. 32), no Brasil, essa realidade é relevante “devido ao crescimento, nos últimos anos, do número de lares brasileiros em que o trabalho feminino passa a representar a principal fonte de sustento econômico da família”. No IFPB, *campus* Cabedelo, o principal responsável é o cônjuge e no IFCE, *campus* Acaraú, é o próprio entrevistado. Três realidades diferentes devido a questões culturais e especificidade de cada local, como se pode observar no Gráfico 6:

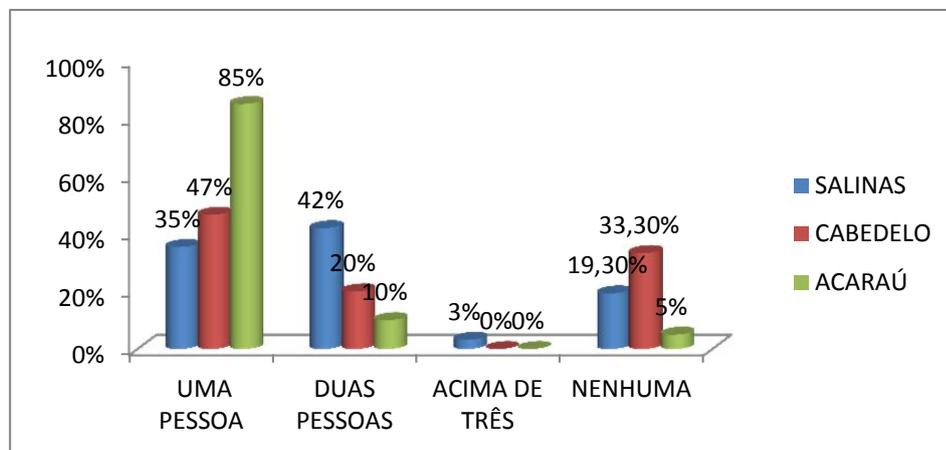
Gráfico 6: Principal responsável pelo sustento da família



Fonte: Elaborada pela autora

No que tange à questão do trabalho formal, considerando a relação quantidade de pessoas na família *versus* relação de pessoas que trabalham formalmente, existe uma disparidade e uma discrepância grande devido à renda com que os trabalhadores informaram manter a família. Nas famílias, pelo menos um dos membros trabalha formalmente, conforme está descrito no Gráfico 7.

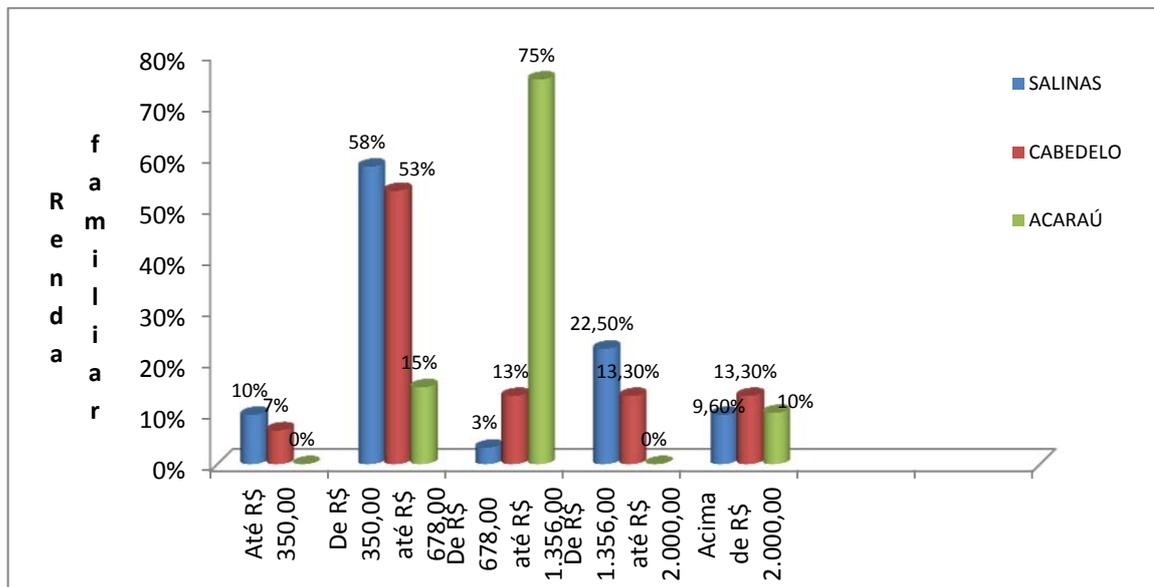
Gráfico 7: Quantidade de pessoas que trabalham de carteira assinada por família.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à renda familiar mensal, observou-se que a maior parte dos trabalhadores, especificamente em Salinas e Cabedelo, apresenta renda familiar entre R\$ 350,00 a R\$ 678,00, com porcentagem de 58% e 53% respectivamente, ou seja, mais de cinquenta por cento dos respondentes (ver Gráfico 8). Entretanto, Acaraú apresentou uma realidade um pouco diferente, pois 75% dos trabalhadores informaram possuir renda familiar entre R\$ 1356,00 e R\$ 2.000,00. É salutar destacar que essa realidade em Acaraú se dá pelo motivo de a maioria dos trabalhadores estarem inseridos nas indústrias de pescados existentes na região.

Gráfico 8: Renda familiar mensal

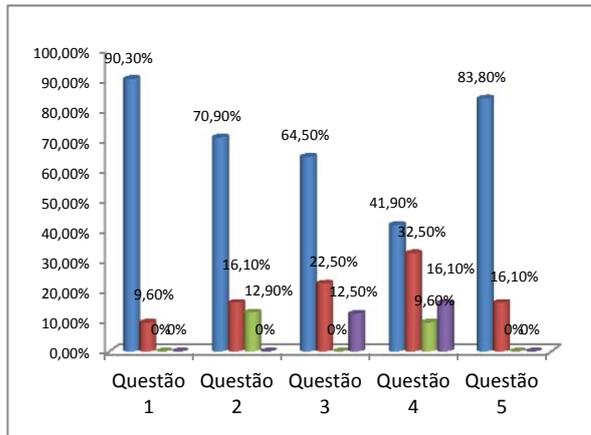


Fonte: Dados da pesquisa.

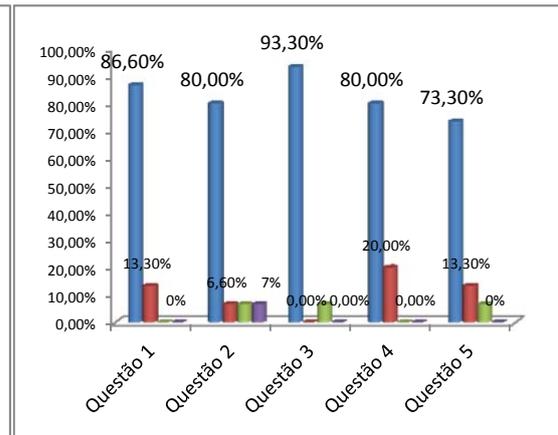
Em relação à questão do recebimento de ajuda de programa social do governo, obteve-se o seguinte resultado: no IFBA/ Salinas, 67,7% relataram receber ajuda de algum programa social; no IFPB/ Cabedelo esse número chegou a 66,6%; já no IFCE/ Acaraú esse número chegou a 75%. Observa-se que, considerando os três *campi* pesquisados, um número de trabalhadores acima de 80% recebe ajuda de programas sociais do governo federal.

Em se tratando de insumos, é salutar enfatizar que foram listados aspectos importantes como objetivos, propostas de certificação, conteúdo e equipamentos no qual são avaliados por grau de importância divididas em cinco itens nos quais foram sistematizados e seus dados foram compilados por instituição como mostram os gráficos abaixo:

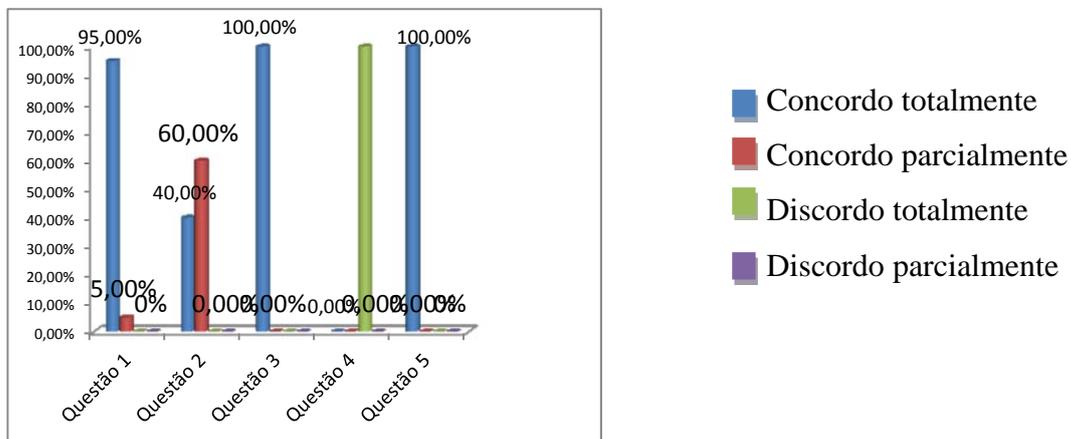
Gráfico 9: Respostas dos trabalhadores dos IF's por grau de importância.

Gráfico 9.1 Salinas

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9.2 Cabedelo

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9.3 Acaraú

Fonte: Dados da pesquisa.

- Legenda:** Questão 1. Os objetivos do CERTIFIC são adequados à realidade dos trabalhadores?
 Questão 2. A proposta de certificação profissional do CERTIFIC está claramente definida?
 Questão 3. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado pela equipe do CERTIFIC são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?
 Questão 4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação da prática profissional?
 Questão 5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos.

Segue na sequência a discussão das cinco questões apresentadas anteriormente.

Questão 1. Os objetivos do CERTIFIC são adequados à realidade dos trabalhadores?

Os três *campi* IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú, em percentuais de 90,30%, 86,60% e 95,00%, respectivamente, afirmaram que os objetivos do programa CERTIFIC são adequados a suas realidades, concordando com a indagação. Esse cenário

reforça a assertiva da escolha da localidade para execução do programa, sendo que, para atingir o objetivo proposto, é importante considerar o perfil da comunidade, possibilitando uma consolidação da necessidade de implantação de certificação profissional nessa área.

Questão 2. A proposta de certificação profissional do CERTIFIC está claramente definida?

Os trabalhadores dos *campi* IFBA/Salinas e IFPB/Cabedelo apresentaram proximidade na percepção quanto ao grau de importância desse item, porém houve uma discordância da maioria dos respondentes no *campus* Acaraú, ou seja, 60,00% relataram que concordam parcialmente. Esse resultado sinaliza que existem falhas na comunicação, fazendo com que os trabalhadores não conheçam toda a proposta ou apresentem dúvidas de como a mesma será executada na prática.

Questão 3. O conteúdo e saberes adquiridos a serem avaliados pela equipe do CERTIFIC são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?

Nesse item, os três *campi* IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú, em percentuais de 64,50%, 93,30% e 100,00%, respectivamente, relataram concordar totalmente com a afirmação de que os conteúdos e saberes adquiridos avaliados são relevantes para sua prática. Esse fator permite afirmar que o programa contribui tanto para certificá-los como para proporcionar reflexões e conhecimentos importantes à sua prática cotidiana.

Questão 4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para a realização da avaliação da prática profissional?

A maior discrepância de respostas ocorreu nesse item, por peculiaridades institucionais e por repasse de recursos financeiros. No *campus* Salinas, somando o percentual dos que concordam totalmente e parcialmente, obtém-se um valor de 74,40%, os quais relatam que os equipamentos existentes são suficientes para realizar a avaliação. Já no *campus* Cabedelo, considerando o mesmo somatório, esse número chega a 100%. Porém, a maior discrepância ocorre no *campus* Acaraú, onde 100% dos trabalhadores afirmaram discordar totalmente. Tal discordância deve-se ao fato de a instituição não ter laboratório próprio para realizar a avaliação da prática profissional.

Questão 5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos satisfatórios, estando, assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?

Houve nesse item uma concordância relevante nos três *campi*, uma vez que a maior parte dos trabalhadores respondeu concordar totalmente com a questão, possibilitando concluir, com essas informações, que os profissionais que realizam a avaliação da prática, possuem conhecimento satisfatório sobre a área de atuação e formação adequada para se executar esse trabalho.

Os trabalhadores foram questionados se possuíam ou não conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos. No IFBA/Salinas, 80,65% responderam que possuem conhecimento sobre a organização da avaliação. No IFPB/Cabedelo e no IFCE/Acaraú, esse número ficou em torno de 80%, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 14: Respostas dos trabalhadores sobre o conhecimento da avaliação da prática profissional

Instituto/<i>Campus</i>	Respostas	
	SIM (Nº/%)	NÃO (Nº/ %)
IFBA/ Salinas	80,65%	19,3%
IFPB/ Cabedelo	80%	20%
IFCE/ Acaraú	80%	20%

Fonte: Dados da pesquisa.

No IFBA/Salinas, 80,6%, relataram não conhecer como é organizada a avaliação e complementação de estudos pelo programa Certific, já no IFPB/Cabedelo e no IFCE/Acaraú esse número chega a 80,0% dos respondidos.

As informações sobre como é realizado todo o trabalho são fundamentais para a compreensão do aluno e sua percepção como parte integrante do processo. A instituição deve promover esse espaço de informações e esclarecimentos de todas as etapas da execução do programa. Nesse fator pode ter havido uma falha de comunicação entre o órgão executor e os beneficiários do programa. O conhecimento dos processos permite aos alunos proporem melhorias para o programa, uma melhor avaliação e adequação a sua realidade.

Relativo ao item que pergunta se os trabalhadores têm ou não conhecimento de quais as habilidades práticas os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado, todos responderam que sim.

Ao serem indagados sobre possuir ou não conhecimentos relativos aos regulamentos ou lei de bases do programa CERTIFIC relacionados com a formação recebida, obteve-se: no IFBA/ Salinas, 61,2% não possuem esse conhecimento em consonância ao apresentado no IFPB/Cabedelo, onde esse percentual chega a 80%. É importante salientar que o número mais expressivo foi o do IFCE/Acaraú, onde 100% dos trabalhadores enfatizaram desconhecer essa informação (ver Quadro 15).

Quadro 15: Respostas dos trabalhadores sobre o conhecimento de regulamentos e/ou leis que regem o programa

Instituto/Campus	Respostas	
	SIM (Nº/ %)	NÃO (Nº/ %)
IFBA/ Salinas	38,7%	61,2%
IFPB/ Cabedelo	20%	80%
IFCE/ Acaraú	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Coaduna-se com esses resultados que mais de 60% do total dos trabalhadores nos três *campi* relataram não ter conhecimento de leis ou regulamentos que regem o programa. Entretanto, conhecê-los permite aos trabalhadores uma maior segurança de seus direitos como também retirar a concepção de política pública assistencialista.

5.2.2 Análise comparativa das respostas dos professores

Na avaliação dos insumos, especificamente no questionário dos professores, as cinco primeiras perguntas foram avaliadas por grau de importância e obteve-se o seguinte resultado:

Perguntou-se, na questão um, se os objetivos do programa CERTIFIC são adequados à realidade do público alvo (trabalhadores). Nesse sentido, 100% dos professores do IFBA/ Salinas e do IFCE/Acaraú concordaram totalmente. No IFPB/Cabedelo, 100% dos professores concordam parcialmente com a afirmação. O importante a considerar nesse item

é que ambos reconhecem que o público alvo do programa tem o perfil necessário para que os objetivos do programa possam ser alcançados.

Indagou-se, na questão dois, se a proposta de certificação está claramente definida. No IFBA/ Salinas, 75% dos professores concordaram totalmente com essa afirmação e, no IFPB/Cabedelo, esse número chegou a 50%, já no IFCE/Acaraú, 100% dos respondentes concordaram parcialmente.

Na questão três, buscou-se identificar se os conteúdo e saberes adquiridos a serem avaliados nos trabalhadores são relevantes para que os mesmos possam resolver problemas práticos do cotidiano. Com relação a este item, no IFBA/ Salinas, 100% dos professores concordaram totalmente e 100% dos professores do IFCE/Acaraú concordaram parcialmente. No IFPB/Cabedelo houve uma divergência por parte dos dois professores pesquisados, sendo que um afirmou concordar totalmente e o outro afirmou concordar parcialmente com essa afirmação.

A questão quatro buscou analisar se os equipamentos existentes na instituição eram suficientes para a realização da avaliação da prática profissional dos trabalhadores. Obteve-se o seguinte resultado: no IFBA/ Salinas e no IFPB/Cabedelo, 100% dos professores concordaram parcialmente com essa afirmativa, já no IFCE/Acaraú, 100% deles discordaram parcialmente. Essa discordância por parte do IFCE/Acaraú deve-se ao fato de o *campus* não dispor de laboratório para a realização da prática profissional.

A maior concordância de respostas dos três *campi* ocorreu na questão de número cinco, que indagava se os avaliadores do programa possuíam conhecimentos práticos e teóricos de tecnologia do pescado satisfatórios, estando aptos a realizar a avaliação dos saberes. Os três *campi*, em percentuais de 100%, concordaram parcialmente com essa indagação.

Relacionada à questão dos trabalhadores possuírem ou não conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos, 75% dos professores do IFBA/ Salinas responderam que conheciam, já no IFPB/ Cabedelo e no IFCE/ Acaraú, esse número aumentou para 100%. Convém ressaltar que também, como executores das etapas do programa, é importante que os professores sejam formados para obter essas informações, sendo que o não conhecimento dos mesmos pode contribuir para o não alcance dos objetivos propostos.

5.2.3 Análise comparativa das respostas dos gestores

Para avaliar o insumo, foram colocadas cinco questões para serem analisadas individualmente, por grau de importância e duas perguntas fechadas. De acordo com as respostas, obteve-se o seguinte resultado:

Na questão um, os gestores foram indagados se os objetivos do programa são adequados à realidade do público alvo. Percebe-se que os gestores reconhecem que tais objetivos vão ao encontro à realidade do seu público alvo, pois 100% dos gestores concordaram totalmente com essa indagação. É importante destacar que tais respostas sinalizam uma coerência entre a delimitação dos objetivos especificados pelo programa em consonância com a realidade e público atendido pelo mesmo.

No tocante à proposta de certificação, contemplada na questão dois, que pergunta se a mesma está ou não claramente definida, os gestores do IFBA/Salinas, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú concordaram totalmente com essa afirmação. Esse fator demonstra que a formação ofertada aos gestores sobre todo o processo de certificação foi satisfatória, não havendo dúvidas ou entraves por parte dos mesmos na execução dessa etapa do programa.

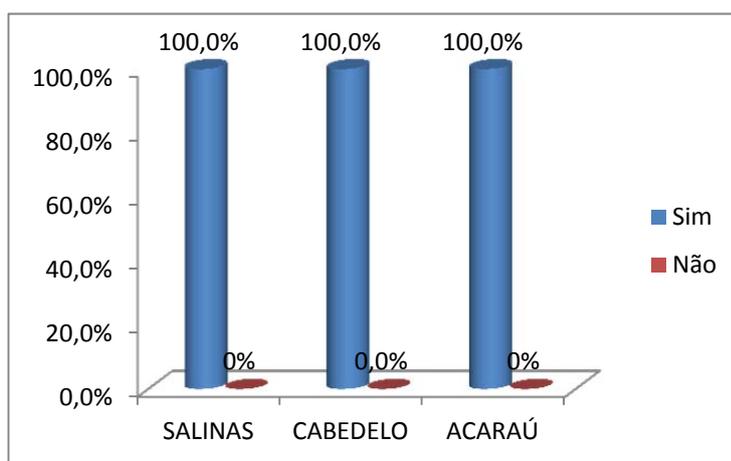
A questão três indaga se os conteúdos e saberes avaliados são relevantes para resolverem problemas práticos. Com efeito, 100% dos gestores concordaram totalmente. É importante destacar que os saberes avaliados são exatamente aqueles adquiridos no dia a dia e correspondem à habilidade que o trabalhador já possui, portanto esses conhecimentos não são menos importantes que o conhecimento teórico. No entanto, possibilitam aos atores envolvidos, tanto trabalhadores como gestores, discernimento para resolução de problemas que venham a surgir no percurso da prática profissional.

Na questão quatro houve uma discordância nas respostas, discordância essa justificável pela realidade que cada *campus* apresenta. Essa questão pergunta se os equipamentos existentes na instituição são suficientes para a realização da avaliação. Com efeito, 100% dos gestores de Salinas e Cabedelo concordam totalmente, pois os dois *campi* dispõem do laboratório móvel. No caso do *campus* Acaraú, o gestor discordou totalmente, pelo motivo da instituição não possuir laboratório.

Relacionado aos conhecimentos práticos e teóricos dos avaliadores acerca de tecnologia de pescado, assunto enfatizado na questão cinco, 100% dos gestores concordaram totalmente, o que sinaliza que os mesmos possuem conhecimentos satisfatórios para a realização da avaliação dos saberes dos trabalhadores.

As questões seis e sete têm o intuito de saber se os gestores possuem conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional, de complementação de estudos, como também dos regulamentos ou leis de base do programa relacionadas com a formação. De acordo com as respostas, 100% dos respondentes afirmaram ter tais conhecimentos (ver Gráfico 10).

Gráfico 10 : Conhecimento da avaliação da prática profissional e regulamentos ou leis de base do programa



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, portanto, que os gestores dos três *campi* possuem conhecimento sobre as etapas do programa. Tal fator é importante para que se possa atingir os objetivos propostos. O não conhecimento desses aspectos relevantes na execução da proposta faria com que se fugisse do foco da proposta do programa, implicando assim, na não consolidação da mesma como política pública de Estado.

5.3 Avaliação do processo

A avaliação do processo constitui-se como uma ferramenta essencial na execução de um programa, tendo em vista que esse tipo de avaliação subsidia os responsáveis do programa com informações úteis, possibilitando e favorecendo a tomada de decisões, visando, dessa forma, encontrar alternativas que busquem melhorar o programa (VIANNA, 2010).

Pode-se aferir, com Andriola (2010 p. 66), que esse tipo de avaliação possui como objetivo “fornecer informações periódicas acerca dos procedimentos empregados

pelos executores das ações componentes de uma macroatividade de uma política, de uma organização, de um programa, de um curso, de um setor ou algo similar”.

Já de acordo com Pereira (2010), se esse tipo de avaliação não for realizado de forma coerente, pode-se não chegar aos resultados almejados, havendo a possibilidade problemas, ao longo do percurso, que precisam ser minimizados e/ou corrigidos, a fim de não se fugir do objetivo fim do programa.

Nessa perspectiva é que nesse bloco buscou-se identificar possíveis problemas decorrentes no processo de implantação do programa CERTIFIC conforme apresentado a seguir.

5.3.1 Análise comparativa das respostas dos trabalhadores

Perguntou-se, na questão um, se o trabalhador tem conhecimento de quais habilidades práticas ele precisa atingir para receber o certificado. No IFPB/Cabedelo, 86,6% dos respondentes afirmaram ter esse conhecimento, compartilhando da mesma opinião com os trabalhadores do IFCE/Acaraú, onde 100% deram com a mesma resposta. Já no IFBA/Salinas, 58 % responderam que não e 41,9% responderam que sim. Observa-se que existe uma diferença de realidade no *campus* Cabedelo. Isso pode ter ocorrido por alguma falha na comunicação no que se refere à apresentação das propostas do programa, o que pode ter gerado dúvidas nos trabalhadores sobre a que habilidades o programa estaria se referindo.

No item dois desse bloco, perguntou-se aos pesquisados se os trabalhadores que não apresentam a escolaridade mínima exigida pelo programa poderiam ser certificados? Obteve-se: No IFBA/Salinas, 83,8% responderam não, IFPB/Cabedelo, 86,6% e no IFCE/Acaraú, 100%. É salutar observar que os respondentes obtêm o conhecimento que para receber o certificado precisam atender ao requisito mínimo exigido pelo programa (ensino fundamental completo). Essa informação deve estar clara desde o início do processo por dois motivos: para que não gere expectativa no trabalhador acerca da certificação e para mostrar ao mesmo que o programa oferta o PROEJA, para aqueles que não se enquadram, como forma alternativa para que não sejam impedidos de receber o certificado.

No que diz respeito ao conhecimento sobre a existência de problemas relacionados à forma como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores pelo programa CERTIFIC, no IFBA/Salinas, 87% dos trabalhadores relataram não existir nenhum problema, realidade diferente da apresentada pelo *campus* de Acaraú e de Cabedelo,

em que esse número chegou a 100%. Observa-se que, de acordo com os trabalhadores, não existem problemas na metodologia aplicada para avaliar os saberes profissionais. Já no que tange a problemas relacionados com a aprendizagem da prática profissional que impossibilitem os trabalhadores de receberem seus certificados, mais da metade de dois dos *campi* investigados relatou não existir, sendo assim, descrito da seguinte forma: IFBA/Salinas, 66,7%, IFPB/Cabedelo e IFCE/Acaraú 100%.

Os trabalhadores foram indagados também no item cinco sobre possuem ou não conhecimento de como é feita a comunicação entre os envolvidos e o órgão executor do programa (Instituto Federal). 87,0% do IFBA/ Salinas e 75% do IFCE/ Acaraú afirmaram conhecer como ocorre esse processo de comunicação, já 100% do IFPB/ Cabedelo responderam desconhecer essa informação (Ver Quadro 16).

Quadro 16: Resposta dos trabalhadores sobre o conhecimento do processo de comunicação entre os trabalhadores e Instituto Federal.

Instituto/Campus	Respostas	
	SIM (Nº/ %)	NÃO (Nº/ %)
IFBA/ Salinas	87,0%	16,1%
IFPB/ Cabedelo	0%	100%
IFCE/ Acaraú	75%	25%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se uma peculiaridade nesse quesito por parte do *campus* Cabedelo, pois, segundo os dados apresentados acima, os trabalhadores responderam não conhecer como ocorre a comunicação entre os envolvidos e o órgão executor. Pode ser que os trabalhadores não tenham se percebido como envolvidos e, por isso, relataram não conhecer o processo de comunicação, ou então porque o processo de comunicação na localidade é muito falho. Os *campi* Acaraú e Salinas divergem dessa realidade, pois a maior parte respondeu possuir tal conhecimento.

Por último, questionou-se aos trabalhadores sobre possuem ou não conhecimento sobre a metodologia de avaliação utilizada pelo programa CERTIFIC. Nesse quesito, a maioria dos trabalhadores relatou não conhecer essa metodologia, o que se descreve através dos dados, que apontaram que em Salinas esse número é de 67,7 %, Cabedelo, 73,3 % e em Acaraú chega a 100% dos respondentes.

Conclui-se, no final desse bloco, que em várias indagações acerca de possuírem ou não conhecimento de um fator elementar no processo, a maioria das respostas sinalizaram que o não conhecimento dos trabalhadores surge por falhas no processo de comunicação. Falhas essas que podem dificultar o desenvolvimento das ações ou até mesmo provocar dificuldades no processo de realização da proposta e alcance dos objetivos.

5.3.2. Análise comparativa das respostas dos professores

Ao serem questionados sobre ter ou não conhecimento das habilidades práticas que os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado, os três *campi* responderam sim, em um total de 100% dos respondentes. Como são os próprios professores que realizam essa avaliação, é importante que eles dominem o perfil traçado do profissional da área para poder realizar a avaliação a contento.

Convém destacar que 100% dos professores sinalizaram possuírem conhecimento de que se os trabalhadores não apresentarem a escolaridade mínima exigida pelo programa, os mesmos não podem ser certificados.

Relacionado ao item que infere sobre a existência ou não de problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores, no IFBA/ Salinas, 75% dos professores responderam que sim, no IFCE/ Acaraú esse número chegou a 100%, já em Cabedelo, a opinião dos professores ficaram divididas: 50% consideraram que sim e 50%, que não. É necessário destacar que os problemas relatados na perspectiva dos professores seriam pelo motivo da avaliação ainda ser muito subjetiva e não existir um modelo padrão e claro de como a mesma deve ser conduzida.

No item quatro do questionário, perguntou-se se existem problemas relacionados com a aprendizagem da prática profissional que impossibilitem aos trabalhadores receberem seus certificados: 100% dos professores do IFBA/ Salinas e do IFCE/ Acaraú responderam que não. Já no IFPB/ Cabedelo essa opinião ficou dividida em 50%, pois um professor relatou a não existência de problemas, enquanto outro professor respondeu que sim, justificando sua resposta pautado na concepção de que o conhecimento prático adquirido no cotidiano deixa a desejar quanto a questões importantes da formação profissional, como qualidade do produto, higienização, entre outros. Completa ainda que mudar esse tipo de realidade impacta muitas vezes bater de frente com o trabalhador, que considera o seu conhecimento como suficiente para a realização de sua prática.

No tocante à questão cinco, que indagava se os professores conheciam ou não como ocorre a comunicação entre os trabalhadores envolvidos e o órgão executor do programa (Instituto Federal), 100% dos professores dos três *campi* responderam sim, considerando que os mesmos também são elos no processo de comunicação entre os trabalhadores e o órgão executor.

Por fim, na questão seis, perguntou-se se os professores possuíam ou não conhecimento da metodologia de avaliação utilizada pelo programa, todos responderam que sim. Convém destacar que são eles quem realizam a avaliação e se não tivessem conhecimento da metodologia utilizada para executar essa tarefa, haveria uma avaliação distorcida, fora dos objetivos do programa.

5.3.3 Análise comparativa das respostas dos gestores

O item um do questionário reporta a existência ou não de problemas relacionados à maneira de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores. Os gestores do IFBA/ Salinas e IFPB/ Cabedelo responderam que sim, justificando que deveria existir uma ferramenta específica e universal do programa com base no perfil de cada área para servir como modelo padrão para realização da mesma. Essa percepção diverge da do gestor do IFCE/ Acaraú quando ele responde que não existe nenhum problema na forma como os saberes dos trabalhadores estão sendo avaliados.

As questões três quatro e cinco buscam analisar o conhecimento dos gestores sobre: como ocorre a comunicação entre os trabalhadores envolvidos e o órgão executor do programa; se a execução do programa em algum momento foi afetada por problemas institucionais; se eles têm conhecimento da metodologia de avaliação utilizada pelo programa.

Observou-se que os três gestores conhecem como acontece o processo de comunicação entre os trabalhadores e os órgãos executores, pois essa comunicação é realizada pelos mesmos, por contato telefônico ou informes realizados na própria comunidade, sendo, portanto, o gestor o elo de comunicação entre trabalhadores e Instituto Federal.

Ao serem indagados sobre problemas institucionais a afetarem o programa, os três gestores relataram que existiram sim alguns problemas relacionados, destacando que esses problemas seriam: necessidade de maior engajamento do Instituto na execução das ações e as limitações financeiras surgidas por parte da falta do repasse dos recursos. É

importante enfatizar que o não repasse dos recursos financeiros como previsto no orçamento dificultou a execução das ações por parte das instituições, tendo as mesmas que replanejarem ações, pois só apenas uma parte dos recursos era liberada, e já quase ao fim do ano, quando as instituições tinham um prazo pequeno para realizar as execuções financeiras e todo processo administrativo de licitação e compra. Dessa forma, por não conseguir gastar o recurso no prazo determinado, o mesmo acabava voltando às contas da União, tendo que ser solicitado e reprogramado através de justificativa, o que, na visão dos gestores, é um processo muito desgastante.

No relato dos gestores esse foi o maior impasse na implantação do programa, pois eles tinham que, muitas vezes, replanear as ações e procurar estratégias próprias para não paralisá-las, traçando assim um novo plano de trabalho. Outra preocupação dos gestores era dar continuidade ao trabalho para que a paralisação das ações não fizesse com que os trabalhadores se desestimulassem.

5.4 Avaliação do Produto

Vianna (2010) ressalta que, de acordo com Stufflebeam, a avaliação do produto estabelece uma relação de medida e interpretação de resultados diagnosticados em algumas etapas definidas pelo programa ou até mesmo no momento final, portanto “é uma avaliação destinada a servir a reciclagem das decisões” (VIANNA, 2010, p. 108).

Pereira (2010) traz uma reflexão de que a avaliação do produto não deve ser realizada somente no final do programa, pois quando assim acontece ela tem o intuito apenas de atender às necessidades dos envolvidos no programa. Ressalta ainda o autor que a maior importância das avaliações de produto, direcionadas com base no modelo CIPP, seria a de “melhorar e procurar incessantemente o aperfeiçoamento, e não quantificar os resultados atingidos pelos formandos” (PEREIRA, 2010, p.40).

Já de acordo com Andriola (2010), esse tipo de avaliação procura identificar as divergências entre o objetivo traçado em consonância com o desejado e/ou alcançado. Para isso, seria necessária a aplicação de dados qualitativos que “possibilitam ao avaliador emitir juízo de valor acerca da qualidade das possíveis diferenças entre as duas situações (antes e após a execução da atividade)” (ANDRIOLA, 2010, p.66).

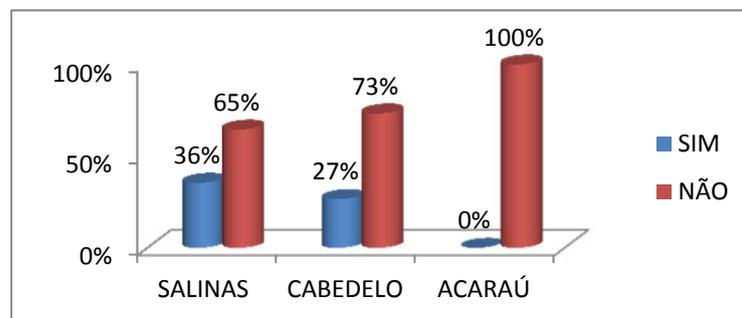
Conforme o acima exposto, esse bloco busca promover uma reflexão sobre os resultados diagnosticados, visando a promover um aperfeiçoamento do programa e favorecer a tomada de decisões.

5.4.1 Análise comparativa das respostas dos trabalhadores

No item um desse bloco, perguntou-se ao trabalhador se ele tinha conhecimento sobre a existência de um acompanhamento do MEC na execução do programa. Os trabalhadores, em sua maioria, responderam não ter esse conhecimento, sendo que, em Acaraú e Cabedelo, esse número chegou a 100% dos respondentes; já em Salinas, 54,8 %. Acredita-se que não foi abordada no decorrer dos trabalhos a ênfase ao MEC em alguns momentos, e isso pode ter levado os trabalhadores de Salinas ficarem divididos.

Em relação a possuir ou não conhecimento de quais as ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os saberes dos trabalhadores, a maioria deles relatou não conhecer essas ferramentas, conforme dados mostrados no Gráfico 11. Já um número pequeno de trabalhadores relataram que sim (36% em IFBA/Salinas e 27% em IFPB/Cabedelo).

Gráfico 11: Resposta dos trabalhadores sobre o conhecimento das ferramentas de avaliação do programa.



De acordo com

as respostas dos tr **Fonte:** Dados da pesquisa. Observar que os mesmos não são informados do procedimento metodológico que será utilizado para avaliar a prática profissional. Isso pode gerar dúvidas sobre a forma de avaliação e sua eficácia em medir se o trabalhador está apto ou não a ser certificado.

Perguntou-se ainda se o trabalhador possuía conhecimento sobre com qual frequência o programa é avaliado na sua localidade. A maior parte respondeu *não*, sendo 67,7% em Salinas, 73,3% em Cabedelo e 100% em Acaraú. Infere-se com isso que os trabalhadores não são informados se existe essa avaliação. Pode haver dois motivos para isso: ou não existe uma avaliação frequente do programa na localidade ou eles não são informados acerca dessa prática.

Com a questão três, pretendeu-se avaliar a experiência global do programa CERTIFIC para os trabalhadores. Contudo, após fazer uma análise minuciosa das respostas, pode-se constatar que todos os respondentes avaliaram de forma positiva a experiência que o programa oportuniza, identificando como pontos positivos o maior conhecimento e aprendizado, a valorização profissional, a oportunidade de trabalho, o reconhecimento das habilidades produtivas, a inserção no mercado de trabalho, entre outros. As avaliações positivas por parte dos trabalhadores sinalizam o reconhecimento e a importância do trabalho desenvolvido pelo programa e intensificam a contribuição deste programa com o crescimento profissional dos trabalhadores.

Os trabalhadores ao serem indagados sobre os principais aprendizados adquiridos pelos envolvidos (trabalhadores, professores, gestores), que irão contribuir para execução de novas propostas do programa CERTIFIC em outras localidades, obtiveram-se as seguintes respostas: na percepção dos trabalhadores, seria a troca de experiência, a melhoria na comunicação interna e maior cobrança ao MEC por um melhor acompanhamento. Os aspectos abordados mostram que os trabalhadores não são sujeitos passivos do programa, mas ativos, pois eles contribuem direta e indiretamente para o alcance dos objetivos propostos.

5.4.2 Análise comparativa das respostas dos professores

Os professores foram questionados, no item um, sobre se possuíam conhecimento da existência de um acompanhamento do MEC na execução do programa. No IFBA/ Salinas e no IFCE/Acaraú, todos responderam ter esse conhecimento, já no IFPB/Cabedelo, 25% dos respondentes relataram que não. Esse cenário demonstra que os professores do IFPB/Cabedelo não foram informados sobre a existência desse acompanhamento. Essa falha pode ter ocorrido por problemas de comunicação ou devido à unidade gestora responsável desconhecer esse tipo de acompanhamento.

No tocante ao conhecimento de quais as ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os saberes dos trabalhadores, todos responderam conhecê-las. Contudo, deve-se ressaltar que os professores devem não só conhecer a ferramenta de avaliação como também saber operacioná-la da forma correta e eficaz para que o trabalhador receba seu certificado atendendo ao perfil exigido pela sua área profissional.

Relativo ao conhecimento sobre a frequência com que o programa é avaliado na localidade, todos os professores relataram não possuir essa informação. Essa realidade pode

trazer um descrédito no decorrer do desenvolvimento do programa, pois repassa para os sujeitos a ideia de que é mais um programa que não busca promover um *feedback* das ações desenvolvidas e dos recursos gastos como forma de prestação de contas para a sociedade.

A respeito de como o professor avalia a experiência global desse programa para a instituição, todos analisaram de forma positiva e relataram como principais pontos fortes: ganhos estruturais e de equipamentos fornecidos pelo programa; maior integração com a comunidade; cumprimento dos objetivos institucionais de extensão. Ou seja, não só a comunidade ganha com o programa como também a unidade executora (Instituto Federal). Sobre a avaliação dessa experiência para os trabalhadores, os professores relataram ser relevante, pois, segundo eles, proporciona maior oportunidade de inserção social e profissional, valorização profissional e mais oportunidades no setor formal.

No final, perguntou-se aos professores quais os principais aprendizados adquiridos e que irão contribuir para execução de novas propostas. Eles revelaram que foram vários os aprendizados, contudo ressaltam como mais importante: o incentivo ao desenvolvimento de uma economia solidária, a necessidade de uma maior divulgação do programa na localidade e de melhor estruturação da equipe integradora do programa.

5.4.3 Análise comparativa das respostas dos gestores

No item um, perguntou-se aos gestores se eles possuíam conhecimento sobre algum acompanhamento do MEC na execução do programa. Os três gestores responderam que sim. O MEC é o órgão responsável direto pela implantação do programa, portanto, é importante que exista um acompanhamento de todo o programa no país como forma de avaliar se essa proposta está atendendo às especificidades do seu público.

No item dois, perguntou-se aos gestores se eles tinham conhecimento de com que frequência o programa é avaliado na sua localidade. O referido item apresentou o seguinte resultado: os gestores de Salinas e Acaraú responderam não ter esse conhecimento, já o gestor de Cabedelo respondeu possuí-lo. Pode-se aferir com isso que essa avaliação é realizada frequentemente somente em Cabedelo. Perguntou-se, no item posterior, aos gestores, se eles possuíam conhecimento da existência de *feedback* de avaliações para as instituições executoras do programa e se a avaliação do programa no Brasil resulta em um relatório oficial. As respostas foram as mesmas do item anterior, ou seja, em Salinas e Acaraú, o gestor não tem essa informação, já em Cabedelo, o gestor afirmou que sim. Percebe-se que, nos três itens que inferem sobre o conhecimento dos gestores acerca da

avaliação do programa, houve uma particularidade na resposta do gestor de Cabedelo, que afirmou conhecer todos os processos avaliativos citados nos itens pesquisados.

No item sete, pretendeu-se sondar de que forma o gestor avalia a experiência global desse programa para os parceiros. Essa questão era aberta, deixando o gestor livre para escrever sua percepção. Segundo o gestor de Salinas, o único parceiro no processo é a prefeitura municipal. No entanto, ele avalia essa parceria como irregular porque o apoio é obtido de forma muito insatisfatória e por muito esforço do Instituto Federal, conforme depoimento a seguir. “Considero que o único parceiro é a prefeitura municipal, avalio como regular, por que o apoio é obtido com maior esforço que o necessário” Ucha, (2013) gestor do CERTIFIC no IFBA campus Salinas.

O gestor de Cabedelo colocou que não teve parceiros no processo. No entanto, ele afirmou que para os trabalhadores foi uma experiência salutar, que proporcionou uma maior qualificação, e, para a comunidade acadêmica, um laboratório de novas experiências que respaldam a atividade de pesquisa e extensão. Já a gestora de Acaraú descreveu que, como a parceria com a prefeitura não deu certo para dar continuidade às ações, teve que buscar parceria nas indústrias de pescados existente na região. Essa experiência trouxe contribuições importantes não só ao programa como às indústrias, pois proporcionou mão de obra mais qualificada e agregou valores nos produtos das mesmas.

Ao serem indagados, no item oito, sobre quais os principais aprendizados adquiridos e que irão contribuir para a execução de novas propostas, os gestores responderam com as seguintes sugestões: organização eficiente das atividades do programa em função das adequações necessárias para atender a comunidade; inviabilidade de execução da proposta sem recursos assegurados; não oferecimento de novas propostas quando da impossibilidade de atender às necessidades específicas do programa; maior divulgação do programa em âmbito nacional; ênfase maior ao memorial descritivo, que não possui utilidade e não agrega nada ao trabalhador.

5.5 Análise comparativa das respostas dos trabalhadores, professores e gestores

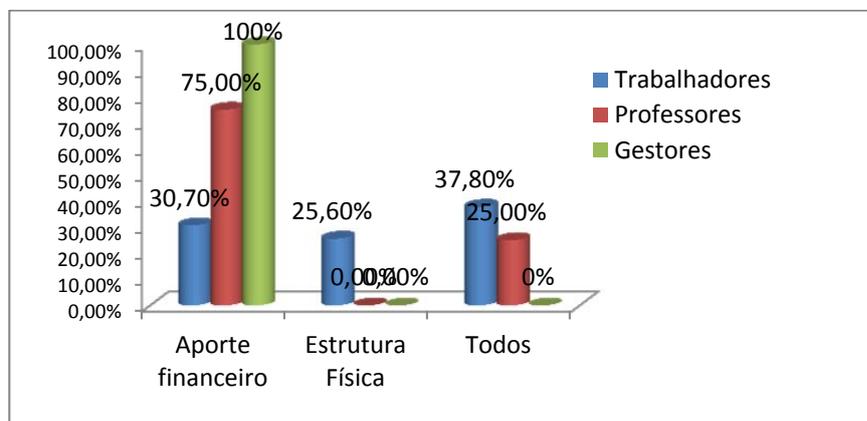
Depois de realizada a análise comparativa dos resultados de cada sujeito participante, promove-se agora uma discussão comparando as respostas dos trabalhadores, dos professores e dos gestores nos itens do questionário que possuem perguntas comuns aos três sujeitos pesquisados, visando a analisar se existem similaridades ou divergências nas respostas.

Perguntou-se aos três participantes da pesquisa, na questão um do questionário, se em sua região existe uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado. Obteve-se como resultado: 89% dos trabalhadores responderam que sim. Já entre professores e gestores, esse número chegou a 100%. Percebe-se que há similaridades nas respostas, o que sinaliza que a região apresenta o perfil adequado para desenvolvimento do programa.

No questionário dos trabalhadores, o item citado anteriormente refere-se à questão dois, no questionário dos professores, à questão três e no questionário dos gestores, à questão quatro. Nele, indagou-se aos participantes se eles tinham conhecimento das propostas do programa CERTIFIC. 83% dos trabalhadores responderam que sim. Em consonância com isso, 100% dos professores e gestores responderam também ter esse conhecimento. Observa-se que mais uma vez existe a similaridade nas respostas dos participantes.

Pesquisou-se o que, na opinião dos participantes, dificulta ou inviabiliza a implantação CERTIFIC explicitado na questão quatro no questionário dos trabalhadores e professores, já no questionário dos gestores reporta-se a questão seis. Obtiveram-se os seguintes resultados: 37,8% dos trabalhadores consideram que todos os fatores citados dificultam a implantação do programa, já para 75% dos professores, as dificuldades se dariam pelo aporte financeiro. Concordam com isso 100% dos gestores, conforme demonstrado a seguir.

Gráfico 12: Dificuldades na implantação do CERTIFIC, na percepção dos trabalhadores, professores e gestores - Fatores externos



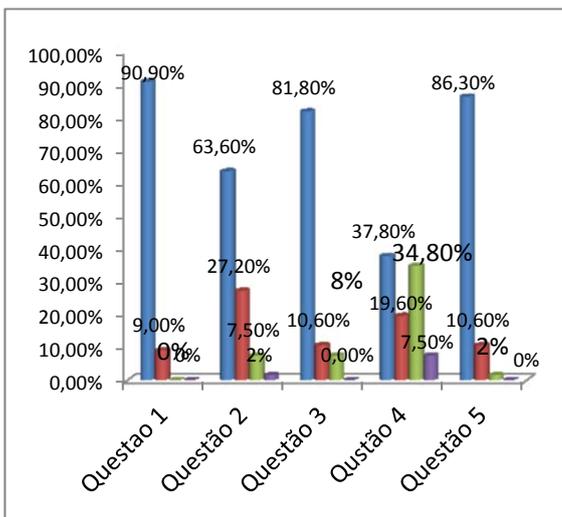
Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que ocorreu uma similaridade entre as respostas dos professores e gestores, pois mais de 75 % consideram como maior dificuldade o aporte financeiro, porém houve uma discordância e divergência de opiniões por parte dos trabalhadores.

Pesquisou-se, em grau de importância, se os participantes concordavam totalmente, concordavam parcialmente, discordavam totalmente ou discordavam parcialmente das indagações. Conforme demonstram os dados apresentados no Gráfico 13, houve similaridade nas respostas das questões um, três e cinco, e divergências nas questões dois e quatro, conforme os resultados apresentados abaixo.

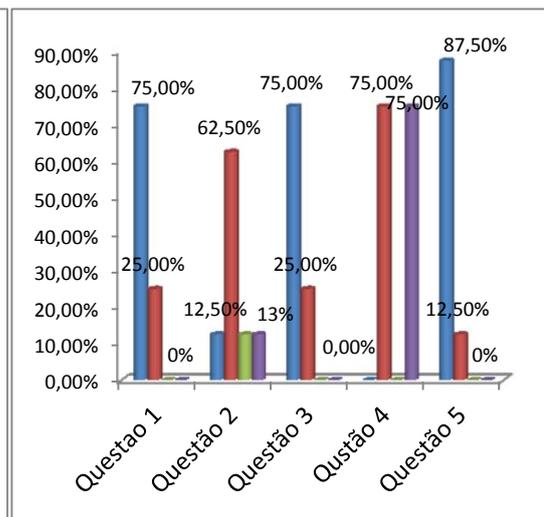
Gráfico 13: Respostas dos trabalhadores, professores e gestores dos IF`s por grau de importância.

13.1 Trabalhadores



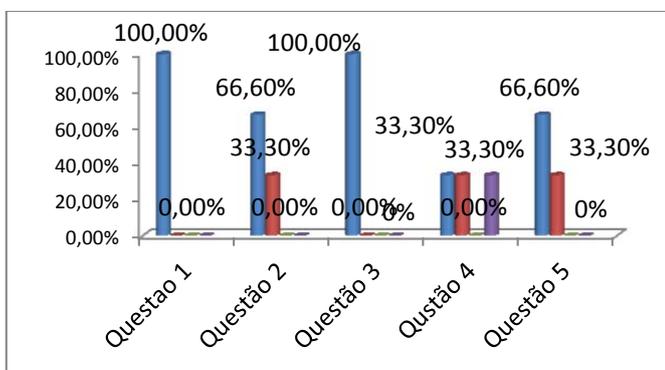
Fonte: Dados da pesquisa.

13.2 Professores



Fonte: Dados da pesquisa.

13.3 Gestores



- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: Questão 1. Os objetivos do CERTIFIC são adequados à realidade dos trabalhadores?

Questão 2. A proposta de certificação profissional do CERTIFIC está claramente definida?

Questão 3. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado pela equipe do CERTIFIC são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho.

Questão 4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação da prática profissional?

Questão 5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?

Segue, na sequência, a discussão das cinco questões apresentadas anteriormente.

Questão 1. Os objetivos do CERTIFIC são adequados à realidade dos trabalhadores?

Nesse item houve similaridade nas respostas, sendo que 90,9% dos trabalhadores, 75% professores e 100% gestores disseram concordar totalmente, o que reafirma que o programa possui objetivos concisos e adequados à realidade do público alvo.

Questão 2. A proposta de certificação profissional do CERTIFIC está claramente definida?

Relacionado à proposta de certificação profissional, ocorreu similaridade entre as respostas dos trabalhadores e gestores, sendo que 63,6% e 66,60%, respectivamente, concordam totalmente com essa afirmação. Já os professores concordam parcialmente, em percentuais de 62,50%. Pode-se concluir que a proposta de certificação não ficou totalmente clara para os professores.

Questão 3. O conteúdo e os saberes adquiridos, a serem avaliados pela equipe do CERTIFIC são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?

Ocorreu similaridade nas respostas nesse item, em que 81,80% dos trabalhadores, 75% dos professores e 100% dos gestores concordaram totalmente que os conteúdos avaliados pelo programa são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho. Essa afirmação reforça que o programa possui a relevância ao atender à necessidade do público alvo.

Questão 4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para a realização da avaliação da prática profissional?

Nessa questão ocorreram divergências de opiniões, pois 37,80% dos trabalhadores concordaram totalmente e 34,80% discordaram totalmente. Quanto aos professores, 75% concordaram totalmente que os equipamentos existentes são suficientes. Vale ressaltar que a avaliação da prática profissional é realizada pelos professores. Em relação aos gestores, houve discordância de opiniões, pois 33,30% concordaram totalmente, 33,30% concordaram parcialmente 33,30% e discordaram parcialmente.

Questão 5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos satisfatórios, estando, assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?

Ocorreu similaridade nas respostas. 86,30% dos trabalhadores, 87,50% dos professores, e 66,60% dos gestores concordaram totalmente. Isso reforça que os profissionais que realizam a avaliação da prática profissional possuem conhecimentos satisfatórios para executar o trabalho com êxito.

Os trabalhadores, professores e gestores foram questionados se possuíam conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos, reportados nas questões treze, oito e sete respectivamente do questionário de cada participante. Apenas 59% dos trabalhadores responderam que sim e 41% responderam que não. Os professores e gestores responderam que sim em percentuais de 87,5% e 100% respectivamente, demonstrando que, para eles, os avaliadores estão aptos a realizar a avaliação da prática profissional. Pode-se concluir que, apesar de a maioria dos trabalhadores responderem que os avaliadores possuem conhecimento satisfatório, um número considerável discorda que os mesmos possuam conhecimentos satisfatórios. Isso pode ter ocorrido por alguns motivos: o avaliador pode ter demonstrado insegurança na execução da avaliação ou não dominar a parte prática, entre outros.

Na questão quatorze dos trabalhadores, sete dos professores e na questão oito dos gestores, perguntou-se se eles possuíam conhecimento dos regulamentos ou leis de base do programa CERTIFIC. Obteve-se divergência nas respostas dos participantes: 74% dos trabalhadores relataram não possuir esse conhecimento, já 87% dos professores e 100% dos gestores responderam que possuí-lo. Pode-se concluir que os trabalhadores não foram informados sobre as bases legais que fundamentam o programa. Isso ratifica que o não conhecimento dessas leis de base pode influenciar os trabalhadores a compreenderem o CERTIFIC não como uma política de certificação profissional, mas como uma política assistencialista.

Indagou-se, na avaliação do processo, na questão três dos trabalhadores e professores e na questão um dos gestores, se existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores pelo programa. Tanto os trabalhadores como os professores e gestores responderam não existir, em percentuais de 92%, 87,5% e 100%, respectivamente. Observa-se que ocorreu similaridade nas respostas dos participantes.

Questionou-se aos participantes, na questão quatro dos trabalhadores e professores e na questão dois dos gestores, se eles observavam existir problemas

relacionados com a aprendizagem da prática profissional que impossibilitem aos trabalhadores receberem seus certificados. Houve similaridade nas respostas, pois tanto os trabalhadores quanto os professores e gestores responderam não existir, em percentuais de 84,4%, 87,7% e 100%, respectivamente.

Interrogou-se, na questão seis dos trabalhadores e professores e na questão cinco dos gestores, se eles possuíam conhecimento da metodologia de avaliação utilizada pelo programa CERTIFIC. 51,5 % dos trabalhadores responderam que sim. Percebe-se que essa informação não ficou clara ou ocorreram falhas na comunicação, pois 48,55% relataram não conhecer. Os professores e gestores responderam conhecer a metodologia. Vale salientar que é de grande relevância eles não só conhecerem a metodologia, como também saber executá-la para que se alcancem os objetivos propostos.

Na avaliação do produto, a questão um do questionário dos trabalhadores, professores e gestores, perguntou-se se eles tinham conhecimento da existência de acompanhamento do MEC na execução do programa. Houve uma divergência nas respostas, pois 78,5% dos trabalhadores responderam que não, enquanto 75% dos professores e 100% dos gestores responderam que sim. Conclui-se que essa informação não é repassada para os trabalhadores.

Indagou-se, na questão três dos trabalhadores e professores e na questão dois dos gestores, se eles tinham conhecimento de com que frequência o programa é avaliado na sua localidade. Nesse item ocorreu similaridade nas respostas dos participantes, pois tanto os trabalhadores quanto os professores e gestores afirmaram não possuir esse conhecimento, em percentuais de 78,7%, 100% e 75%. Pode-se concluir, com isso, que não existe essa avaliação na localidade ou que o seu *feedback* não ocorre.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se que ocorreram algumas dificuldades na implantação e execução do programa CERTIFIC no perfil da tecnologia do pescado no Nordeste. As maiores dificuldades apresentadas foram em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias.

No que se diz respeito aos objetivos desse trabalho: analisar a viabilidade da proposta de Certificação Profissional e Formação inicial e continuada da Rede CERTIFIC no Nordeste; identificar se os acordos de parcerias celebrados entre as instituições estão sendo cumpridos; analisar se o programa contribui efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento de estudos; avaliar, utilizando a metodologia de avaliação de programas, os resultados da certificação do saber e prática profissional, constatou-se que:

Existe a necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado e que as comunidades precisam da realização de trabalhos nessa área; os acordos e parcerias celebrados entre as instituições não foram cumpridos; o programa não contribui efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento de estudos, pois nenhum dos três *campi* ofertou o PROEJA; apesar das dificuldades apresentadas ao longo da execução do programa, os resultados foram positivos, pois muitos trabalhadores saíram da informalidade e obtiveram o reconhecimento de seus saberes através de uma certificação.

Além disso, pode-se constatar que, no que se refere ao contexto, as três localidades possuem o perfil adequado para a execução da proposta, afirmação reforçada pelas respostas dos participantes, pois os mesmos reconhecem a necessidade de uma certificação profissional em tecnologia do pescado na região. Tal resultado é importante para que o programa tenha uma maior eficácia.

Cada *campus* apresenta uma especificidade, conforme verificado. No caso do *campus* de Salinas, por exemplo, o que mais dificulta a execução do programa é o aporte financeiro, no *campus* de Cabedelo, todos os fatores listados e no caso do *campus* de Acaraú, a falta de laboratórios. Conclui-se que os problemas apresentados no contexto em que os programas foram implantados se deram por falta de um planejamento mais sólido por parte do Governo Federal, não só na questão orçamentária, mas também na preparação estrutural para implantação e execução do programa.

No tocante ao insumo, o perfil dos trabalhadores se define com algumas características. Uma delas é relacionada à quantidade de membros da família: a maioria é formada por mais de quatro pessoas. Os trabalhadores todos residem em comunidades

caracterizadas como colônias de pescadores. Em relação ao principal responsável pelo sustento, obtiveram-se três realidades diferentes devido a questões culturais e especificidade de cada local. A maior parte dos trabalhadores recebe ajuda de programas sociais do governo federal.

Conclui-se também que as instituições devem promover espaços de informações e esclarecimentos de todas as etapas da execução do programa, pois ocorreram falhas de comunicação entre o órgão executor (Instituto Federal) e os beneficiários do programa (trabalhadores informais). Dessa forma, os conhecimentos dos processos permitem aos trabalhadores proporem melhorias para o programa, tais como uma melhor avaliação e adequação a sua realidade.

Referente ao processo, observou-se que muitas das informações relativas à execução do programa devem estar claras desde o início por dois motivos: para que não se gere expectativa no trabalhador acerca da certificação e para que não se cause um descrédito no programa.

É importante enfatizar que o não repasse dos recursos financeiros como previsto no orçamento dificultou a execução das ações por parte das instituições, tendo as mesmas que replanejem suas ações.

No que se refere ao produto, observou-se que os trabalhadores não são informados do procedimento metodológico utilizado para avaliar a prática profissional, o que gera dúvida se a forma como a avaliação será conduzida diagnosticará ou não a aptidão do trabalhador para ser certificado. Coaduna-se com isso que os trabalhadores não são informados se existe essa avaliação, o que pode ocorrer por dois motivos: ou não existe uma avaliação frequente do programa na localidade ou eles não são informados acerca dessa prática.

Todos os respondentes avaliaram de forma positiva a experiência que o programa oportuniza, justificando como pontos positivos: o maior conhecimento e aprendizado, a valorização profissional, a oportunidade de trabalho, o reconhecimento das habilidades produtivas, a inserção no mercado de trabalho, entre outros. As avaliações positivas por parte dos trabalhadores sinalizam o reconhecimento e a importância do trabalho desenvolvido pelo programa e intensificam a contribuição deste programa com o crescimento profissional dos trabalhadores.

Os principais aprendizados adquiridos pelos envolvidos (trabalhadores, professores, gestores) e que irão contribuir para execução de novas propostas do programa CERTIFIC em outras localidades foram: inviabilidade de execução da proposta sem recursos assegurados, melhoria a comunicação interna, maior cobrança ao MEC por um melhor

acompanhamento, não oferecimento de novas propostas quando da impossibilidade de atender às necessidades específicas do programa, maior divulgação do programa em âmbito nacional, ênfase maior ao memorial descritivo, que não possui utilidade e não agrega nada ao trabalhador.

É importante ressaltar que ocorreu similaridade nas respostas entre os trabalhadores, professores e gestores em dez itens, havendo divergência só em quatro itens. Com efeito, pode-se concluir que essa divergência pode ter ocorrido por questões de interpretação da pergunta, como também por falhas do próprio programa.

Entre as principais forças identificadas no programa estão: o empenho dos gestores e executores do programa; a quantidade de trabalhadores que foram certificados e obtiveram o reconhecimento dos saberes; a possibilidade de elevação da escolaridade; aquisição dos conhecimentos teóricos;

Referente às restrições desse trabalho, é salutar enfatizar que ocorreram algumas limitações. A primeira foi quanto à localização geográfica, tendo em vista que, no Nordeste, somente as três localidades pesquisadas desenvolvem o programa no perfil estudado; a segunda deu-se em relação à amostragem, que foi intencional por conta de poucas turmas certificadas, não permitindo uma amostragem maior e mais concisa; a terceira deveu-se ao programa possuir pouco tempo de implantação e carecer de estudos na área.

Identifica-se, ainda, uma necessidade de disseminação do assunto, tendo em vista que quase não se tem estudos sobre o programa CERTIFIC, por ser um programa novo. É necessário que se intensifiquem os estudos desta nova política implantada, e que esses estudos contemplem os outros perfis e as demais localidades, tendo em vista que, no caso deste trabalho, foi avaliado somente o perfil da pesca, na região Nordeste.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. **Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do projeto educando para a liberdade da SECAD/MEC.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación(2010) - Volumen 8, Número 4.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos lima, **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Revista Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537, VOL. 17, N°2 (2008). Disponível e: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/329>. Acesso em 28/02/2013.

ASSIS, Maria Cristina, **Metodologia do Trabalho Científico.** Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/61550904/17/Metodo-comparativo>. Acesso em 15/09/2012.

BERTONI, Lou. **Significado de Dialético.** In: Dicionário Informal. MG, 2011. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/dial%C3%A9tico/> Acesso em 20/09/2012.

BETTIOL, M. H. **O trabalho informal no Brasil: um resgate histórico.** 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Tania_Mary_Bettiol_O_trabalho_informal_no_Brasil_um_resgate_historico.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

BRASIL, **Boletim estatístico de Pesca e aquicultura.** Brasília, fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.mpa.gov.br/index.php/topicos/300-boletim-estatistico-da-pesca-e-aquicultura-2010>. Acesso em: 20/08/2012.

_____. Constituição (1937). **Constituição Federal Brasileira: outorgada em 10 de novembro de 1937.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997.** Ministério da Educação. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5840_13jul06.pdf. Acesso em 20/08/2012.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm Acesso em 20/08/2012

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.** In: Pereira, L.C.; da Costa, S. (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2011. 65p. Disponível em: <<http://certific.mec.gov.br/images/stories/anexo%201%20-%20orientaes.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. **Parecer CNE Nº 16/99 – CEB –** Aprovado em 5.10.99. Trata das: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 25/08/2012

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 40/2004.** Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer402004.pdf. Acesso em: 25/08/2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Diário Oficial da União, 23 nov. 2009. Seção 1. Disponível em: < http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm>. Acesso em: 30 jul. 2012.

BURROWS, S. **Daniel Stufflebeam's Contribution to Programme Evaluation.** University Of the Witwatersrand. Boletim Index. 2006. Disponível em: <http://www.aseesa-edu.co.za/bullh.htm> Acesso em: 12/12/2013.

CANALI, H. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simpoesionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

CAVALCANTI, M. M. A. **avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual**. Área temática Avaliação de programas governamentais. Instituto Social Iris. Neópolis. Natal,RN, 2008. Disponível em: <http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>. Acesso em: 10/07/2013.

CAVALCANTI, Mônia M^a. de A. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual. *Revista Interfaces de Saberes*, UFPE, Caruaru, PE, vol. 6, n° 1, 2006. Disponível em: <http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf> Acesso em : 20/07/2013.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CORDÃO Francisco Aparecido, **A certificação Profissional no Brasil**. Disponível em www.oei.es/etp/certificacion_profesional_brasil_cordao.pdf Acesso em 10/09/2012.

CUNHA, C.G. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University. Programa Minerva, em 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf> Acesso em 05/08/2013.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Rev. Bras. Educ. n.14 Rio de Janeiro maio/jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200006&script=sci_arttext Acesso em 20/02/2013.

CUVILLIER. A. **Os problemas sociológicos – os métodos sociológicos – Introdução à Sociologia**. (1939) Fonte: Editorial Andes. Disponível em <http://www.consciencia.org/os-problemas-sociologicos-os-metodos-sociologicos-introducao-a-sociologia>. Acesso em 18/09/2012.

DELUZ, Neise. **A globalização e os desafios à formação**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.22 n. 2 maio\ago. 1996, p. 15-21.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem como ponto de partida para a Avaliação de Programas**. Revista: Estudos em avaliação educacional. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1997. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1016&tp_caderno=1. Acesso em: 05/05/2013.

DEPRESBITERIS, Léa. **Competências na educação profissional: É possível avaliá-las?** Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro. V.27, nº3. Set/dez,2001.p. 37-47. Disponível em : <http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm> Acesso em: 05/05/2013.

DICIONÁRIO INFORMAL, **Significado de Interinstitucional** , In : Dicionário InFormal, SP, 2011. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/interinstitucional/> Acesso em 20/09/2012.

DURÃES, B. J. R.; **Trabalho Informal, Sofrimento e alienação no século XXI: o trabalho nas ruas de Salvador**. Monografia de conclusão do Bacharelado em Ciências Sociais da Faculdade de filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador, 2004.

FERRETTI, C.J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERNANDES, S. R. G. **Aprendizagem baseada em Projectos no contexto do ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12234/1/tese.pdf> Acesso em 17/09/2013.

FLECK, A. C.; WAGNER, A. **A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp., p. 31-38. Paraná. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa05.pdf> Acesso em: 23/08/2013.

FLICK, Uwe. **Introdução á pesquisa qualitativa**. 3 ed.- Porto Alegre: Artemed, 2009.
GADOTTI, M. **Educação e poder: Introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984.

GOMES, Sabrina Rodero. **O professor da Educação Profissional: Formação e Prática Pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. 2010. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php? =2243. Acesso em: 09/04/2013.

FARIAS, Carlos Aurélio. **A política da avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de ciências sociais - vol. 20 Nº. 59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>. Acesso em: 27/08/2013.

FRANSCICHINI, Paulino; JEAN, P. **Vantagens da Certificação Profissional**. Artigo. 2005. Disponível em: <http://www.tecmedia.com.br/novidades/artigos/vantagens-da-certifica-o-profissional>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Editora: DP&A / Lamparina. 1ª Edição, 2002.

GENTILE, Paola; BENCINE, Roberta. Entrevista a Philippe Perrenoud sobre Construindo Competências. Universidade de Genebra. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em 20/08/2012.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987, 2ª ed. Disponível em <http://www.slideshare.net/janaina010509anderson/gillivro-antonio-carlos-mtodos-e-tnicas-de-pesquisa-social>. Acesso em 22/09/2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GLORIA, E. *et al.* **Trabalho na sociedade contemporânea: trabalho informal**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/pi/pi_1sem_2007/inter_1sem_2007/admistracao/trabalho_informal.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

GONÇALVES, L. A.O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise**. Editora UNB, 2009. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/77261839/LIVRO-POLITIC-A-Politic-Publicas-e-Desenvolvimento>. Acesso em 13/08/2012.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/ativ_pessoais_pdf.pdf>. Acesso em 12 mar. 2013.

IPEA, *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Mercado de trabalho conjuntura e análise. Boletim. Ano 16, fev de 2011. Brasília.

JUNIOR, Waldemar Oliveira. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Revista Eletrônica SENAI. SP, 2008. Disponível em <http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewPDFInterstitial/45/33> Acesso em 27/02/2013.

JUNIOR, J. C. ; OLIVARES, J. E. L. ; SERRA, R. M. R.; **Programa de Geração de Emprego e Renda**. Ensaio. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, nº9, 2º TRIM./99. Disponível em : <http://www.regeusp.com.br/arquivos/c9-Art7.pdf>. Acesso em 20 fev. 2013.

KREIN, José Dari; PRONI ,Weishaupt , Marcelo. **Economia informal: aspectos conceituais e teóricos**. Brasília: OIT, 2010. 1 v. (Série Trabalho Decente no Brasil; Documento de trabalho n.4). Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/pub/economia_informal_241.pdf>. Acesso em 20 fev. 2013.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. & Ed. São Paulo; Atlas, 2011.

LUKÀCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de ciências humanas 4 (1978): 1-18. Disponível em <http://moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a00ffb4cb.pdf> . Acesso em 14/02/2013.

MACHADO,L.R.S **Organização da Educação Profissional por eixos Tecnológicos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/1458/1090>. Acesso em13/08/2012.

MANEQUIM, F. B; FREITAS, I, V, B. **Por que avaliar políticas públicas?** Baseado no trabalho “Aplicações em Avaliação de Políticas Públicas: Metodologia e Estudos de Caso”.

Discussão nº 123 do Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado. Economia e governo. Brasil, 2013,. Disponível em : <http://www.brasil-economia-governo.org.br/wp-content/uploads/2013/03/por-que-avaliar-politicas-publicas.pdf>

MANFREDI, Silvia Maria, **Educação Profissional no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2002.
MARX, K. **Processo de trabalho e processo de produção de mais valia**. In: O Capital. 7. ed. DIFITEL, 1983, cap. 7. Disponível em:<www.marxistas.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1vol07.htm#topp>. Acesso em: 30 jul. 2012.

MELO, R. F. ; SANTOS, D. D. ; **Aceleração Educacional e a queda recente da informalidade**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Boletim Mercado de trabalho- Conjuntura e análise nº39, Maio de 2009. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5735. Acesso em: 20 fev. 2013.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 17/04/2013.

MOLL, Jaqueline. **Políticas Públicas de Jovens e adultos no Brasil- desafios da contemporaneidade**. In: Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos. São Leopoldo: UNINOS, 2001.

MORAES, C.S.V; NETO, S.L. **Educação, Formação Profissional e Certificação de conhecimentos**: considerações sobre uma Política Pública de Certificação Profissional. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27288.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MOLL, Jaqueline; SILVA, C. J. R, *et al.*(coord.). PROEJA. Documento base. BRASILIA, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 18/08/2012

MORAES, C. S. V; NETO, S. L. **Educação, Formação Profissional e Certificação de conhecimentos: considerações sobre uma Política Pública de Certificação Profissional**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27288.pdf> Acesso em 30-07-2012.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, DF: Março de 2003

NETO, Pedro L. C. **Estatística**. Ed. Blucher Ltda, 1977.

NOSELLA, Paolo. A educação do século XXI: Integrar trabalho e tempo livre. Contexto e Educação. Editora UNIJUÌ. Ano 17. Nº65. Março de 2002. P. 95-110. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pw1fq12t6foJ:https://www.revista>

s.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/1184/938+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 15/01/2013.

OIT, **Organização Internacional do Trabalho. Promovendo o trabalho decente.** Site. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/document>. Acesso em 21/02/2013.

OLIVIERI, L. **A importância histórico-social das redes.** :Disponível em <http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A%20Import%C3%A2ncia%20Hist%C3%B3rico-social%20das%20Redes.rtf>. Acesso em 13/09/2012

ORAMAS, A. **Quién es Stufflebeam? In. EVALUACIÓN PARA EL PERFECCIONAMIENTO.** Blog. Junho de 2010. Venezuela. Disponível em: http://evaluacionparaelperfeccionamiento.blogspot.com.br/2010/06/quien-es-stufflebeam_07.html Acesso em 12/10/2013

PACHECO, J, A. **Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos.** Universidade do Minho. Julho de 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf>

PEREIRA, F. A. G. **A avaliação do impacto da formação – um estudo exploratório na força aérea.** Dissertação conducente ao grau de mestre em ciências da educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Universidade de Lisboa. 2010.

PEREIRA, Jether; ARROCHELLAS, Maria Helena. (Org.) **Desenvolvimento subsistência e trabalho informal no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, L.C; COSTA, S. et al. (orgs.).**Orientações para a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2011. 65p disponível em <http://certific.mec.gov.br/images/stories/anexo%201%20-%20orientaes.pdf> Acesso 31/07/2012

REHEM, Cleunice Matos. **Estudo sobre o perfil do professor de Educação Técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do Trabalho e Educação no início do século XXI.** Dissertação. Rio de Janeiro, UFRJ, 2005.

REHEM, Cleunice M. **O professor da Educação Profissional: que perfil corresponde aos desafios Contemporâneos?** Boletim Técnico do SENAC. v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/311/boltec311d.htm>>. Acesso em 25 jan. 2013.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá.

Centro Universitário do Planalto de Araxá. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328>

ROJAS, Y.M.B. **Transcrição de Daniel Stufflebeam**. Portal Prezi Inc. Português. Setembro de 2012. Disponível em: <http://prezi.com/nqm4tjq0bgih/daniel-stufflebeam/>

SANTOS, S. F. R. & FURTADO, E. D.P. S. , **O professor da educação profissional: desafios nas práticas pedagógicas**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/371/artigo6.pdf> Acesso em 25/02/2013

SANTOS et al. **Avaliação no mundo hodierno: um intervir sobre a produção do conhecimento**. Revista Ibero-americana de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.rioei.org/3769.htm>. Acesso em: 08/07/2013.

SARAIVA, Alessandra. MARTINS, Diogo. **País ainda tem 44,2 milhões de trabalhadores informais, estima o IBGE**. Jornal Valor Econômico. São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/2919914/pais-ainda-tem-442-milhoes-de-trabalhadores-informais-estima-o-ibge#ixzz2tuwOOT8B>. Acesso em: 23/05/2013.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo. Editora FTD, 1994.

SEGNINI, Liliana Rolfsen. **Trabalho e educação uma relação tão necessária quanto insuficiente**. São Paulo em perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>. Acesso em 21/02/2013.

SENAI. DN. **Classificação das ações do SENAI; termos e conceitos da educação profissional**. Brasília, 2009. 28 p. Disponível em: http://www.senai.br/portal/br/institucional/src/CLASSIFICACAO_DAS_ACOES_DO_SENAI-editorado_em_14-07.pdf.

SOUZA, Gisele; RAKIME, Raphael. **R7- Economia** - publicado em 01 jan. 2010, às 06h00. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/economia/noticias/especiais-brasil-pretende-legalizar-1-milhao-de-trabalhadores-em-2010-20091228.html>>. Acesso em 30 jul. 2012.

SOUZA, Clarissa Padro. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional**. Série Idéias n. 30. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf Acesso em 15/10/2013

SOUZA. Filho Augusto. **Trabalho na sociedade contemporânea: trabalho informal**. Disponível em: www.unihorizontes.br/pi/pi_1sem_2007administracao/trabalho_informal.pdf. Acesso em 25/09/2012

STUFFLEBEAM. D.L. **Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It**

Needs to Go. American Journal of Evaluation 1994; 15; 321. Published by: Sage. Disponível em: <http://davidfetterman.com/stufflebeambkreview.pdf> Acesso em 12/08/2013

STUFFLEBEAM, D. (2003). The Cipp Model for Evaluation by Daniel I. Stufflebeam. Apresentado na Conferência anual de 2003 do Programa de Oregon avaliadores Networks. Portland, Oregon. 10/03/2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-I-Stufflebeam> Acesso em 12/08/2013

STUFFLEBEAM, D. **The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation.** Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference, at Portland, Oregon, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-I-Stufflebeam>. Acessado em 21/02/2014.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THEODORO, Mário Lisboa. **As bases das políticas de apoio ao setor informal no Brasil.** Texto para discussão nº 762. ISSN 1415-4765, Brasília: IPEA, 2000. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0762.pdf>. Acesso em 20/02/2013.

THEODORO, Mário Lisboa. **Os Programas de Apoio ao Setor Informal no Nordeste,** in Planejamento e Políticas Públicas, no 12, jul/dez. Brasília: IPEA, 1995. p.147-164. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/144/146>. Acesso em: 20/02/2013.

THOMAZ, Jaime Roberto, **A sociologia e as teorias sociológicas.** Web Artigos. Publicado em 27 de agosto de 2009 Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-sociologia-e-as-teorias-sociologicas/23914/#ixzz27UEdWrzW> Acesso em 18/09/2012

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf>> Acesso em 17/02/2013.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Pesquisa e ensino: considerações e reflexões.** e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010 Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23. Acesso em 22/09/2012.

ZAVALA, Rodrigo. In: **Rigidez da lei estimula trabalho informal.** Folha Online. 31 jan. 2001. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/gd310101.htm>>. Acesso em 04/02/2013.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO COMO AMOSTRA DA
POPULAÇÃO DE TRABALHADORES**

**APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO COMO AMOSTRA DA
POPULAÇÃO DE PROFESSORES**

**APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO APLICADO COMO AMOSTRA DA
POPULAÇÃO DE GESTORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - POLEDUC
Formulário de Pesquisa- ALUNOS

O objetivo dessa pesquisa é avaliar a implantação do Programa CERTIFIC em tecnologia do pescado no Nordeste. O modelo é baseado na estrutura de avaliação de Programas do Stufflebeam através do modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto). Ao preencher o questionário você estará contribuindo com reflexões que podem culminar em melhorias para o programa assim como a tomada de atitudes para a implantação do programa em outras localidades.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Nome:			
Função:		Sexo:	() Masc () Fem
Localidade:			
AVALIAÇÃO DO CONTEXTO			
1. Na sua região há uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado? SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()		2.. Você conhece as propostas do programa CERTIFIC. SIM () NÃO ()	
3. A Instituição dispõe: Laboratório SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO () Matéria prima SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO () Equipamentos SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO () realização da avaliação.		4. Na sua opinião o que dificulta ou inviabiliza a implamntação CERTIFIC. <input type="checkbox"/> Cumprimento dos termos de parceria <input type="checkbox"/> Aporte financeiro <input type="checkbox"/> Estrutura física <input type="checkbox"/> Falta de laboratório <input type="checkbox"/> Todos. <input type="checkbox"/> Outros, Quais _____	
AVALIAÇÃO DO INSUMO			
1. A sua família é composta de quantas pessoas? Marque somente uma opção. <input type="checkbox"/> 1 pessoa <input type="checkbox"/> 2 pessoas <input type="checkbox"/> 3 pessoas <input type="checkbox"/> 4 pessoas <input type="checkbox"/> Acima de 4 pessoas – Total: _____Pessoas		3. O tipo de residência de sua família é? <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Emprestada	
2. O principal responsável pelo sustento da família é ? Marque somente uma opção <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai e mãe <input type="checkbox"/> O(a) próprio(a) entrevistado(a). <input type="checkbox"/> Esposo(a) <input type="checkbox"/> Outro(s) _____		4. Quantas pessoas atualmente trabalham na sua família de carteira assinada ou é efetivado por concurso público ? <input type="checkbox"/> 1 pessoa <input type="checkbox"/> 2 pessoas <input type="checkbox"/> 3 pessoas <input type="checkbox"/> Acima da 3 pessoas <input type="checkbox"/> Nenhuma	

<p>5. A renda mensal em média de sua família atualmente é ?</p> <p>() Até R\$ 350,00.</p> <p>() De R\$ 350,00 até R\$ 678,00.</p> <p>() De R\$ 678,00 até R\$ 1.356,00.</p> <p>() Acima de R\$ 2.000,00</p>	<p>. 6. Recebe ajuda Programa Social do Governo Federal .</p> <p>SIM () NÃO ()</p> <p>7. Qual é o seu nível de escolaridade?</p> <p>() Analfabeto(a) () Segundo Grau Completo</p> <p>() Primeiro Grau Incompleto</p> <p>() Curso Técnico () Primeiro Grau Completo</p> <p>() Superior Completo</p> <p>() Segundo Grau Incompleto () Superior Incompleto</p>
---	---

CONTINUAÇÃO AVALIAÇÃO DO INSUMO

PARA RESPONDER AS QUESTÕES, DE 8 A 12, MARQUE COM UM "X" EM UMA DAS OPÇÕES AO LADO.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
8. Os objetivos do CERTIFIC são adequados à realidade do público alvo (trabalhadores)?	()	()	()	()
9. A proposta de certificação profissional do CERTIFIC está claramente definida?	()	()	()	()
10. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado pela equipe do CERTIFIC são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?	()	()	()	()
11. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação da prática profissional?	()	()	()	()
12. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?	()	()	()	()

13. Você possui conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos?
SIM () NÃO ()

14. Você possui conhecimento dos regulamentos ou leis de base do programa CERTIFIC relacionados com a formação que você recebe?
SIM () NÃO ()

AVALIAÇÃO DO PROCESSO

1. Você tem conhecimento de quais as habilidades práticas os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado?

SIM () NÃO ()

Se SIM, especifique: _____

2. Os trabalhadores que não apresentam a escolaridade mínima exigida pelo programa pode ser certificado?

SIM () NÃO ()

Se SIM, especifique: _____

3. Existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores pelo programa CERTIFIC?

SIM () NÃO ()

Se SIM, especifique: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - POLEDUC
Formulário de Pesquisa- Professores

O objetivo dessa pesquisa é avaliar a implantação do Programa CERTIFIC em tecnologia do pescado no Nordeste. O modelo é baseado na estrutura de avaliação de Programas do Stufflebeam através do modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto). Ao preencher o questionário você estará contribuindo com reflexões que podem culminar em melhorias para o programa assim como a tomada de atitudes para a implantação do programa em outras localidades.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO				
Nome:				
Função:		Sexo:	() Masc () Fem	
Localidade:				
AVALIAÇÃO DO CONTEXTO				
<p>1. Na sua região existe uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado?</p> <p>SIM () NÃO ()</p> <p>NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p>		<p>2. No que se refere a estrutura mínima para a execução do programa marque as opções de que a Instituição dispõe:</p> <p>Laboratório SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p> <p>Matéria SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p> <p>prima</p> <p>Equipamentos.SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p> <p>realização da avaliação</p>		
<p>3. Você conhece as propostas do programa CERTIFIC.</p> <p>SIM () NÃO ()</p>		<p>4. Aponte os fatores externos que estão apresentando dificuldade ou estão inviabilizando a implantação do programa.</p> <p>() Cumprimento dos termos de parceria</p> <p>() Aporte financeiro</p> <p>() Estrutura física</p> <p>() Falta de laboratório</p> <p>() Todos.</p> <p>() Outros, Quais? _____</p>		
AVALIAÇÃO DO INSUMO				
PARA RESPONDER AS QUESTÕES, DE 1 A 5, MARQUE COM UM "X" EM UMA DAS OPÇÕES AO LADO.				
Enunciado	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
1. Os objetivos são adequados à realidade do publico alvo?	()	()	()	()
2. A proposta de certificação está claramente definida?	()	()	()	()
3.. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado são relevantes para problemas práticos?	()	()	()	()

4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação?	()	()	()	()
5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos e teórico de tecnologia do pescado satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes?	()	()	()	()
6. Você possui conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos? SIM () NÃO ()				
7. Você possui conhecimento dos regulamentos ou leis de base do programa relacionados com a formação? SIM () NÃO ()				
AVALIAÇÃO DO PROCESSO				
7. Você tem conhecimento de quais as habilidades práticas os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado?	SIM ()	NÃO ()		
Se SIM, especifique: _____				
8. Os trabalhadores que não apresentam a escolaridade mínima exigida pelo programa pode ser certificado?	SIM ()	NÃO ()		
Se SIM, especifique: _____				
9. Existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores?	SIM ()	NÃO ()		
Se SIM, especifique: _____				
10. Existem problemas relacionados com a aprendizagem da prática profissional que impossibilitem os trabalhadores a receberem seus certificados?	SIM ()	NÃO ()		
Se SIM, especifique: _____				
11. Você possui conhecimento de como é feita a comunicação entre os trabalhadores envolvidos e o órgão executor do programa.	SIM ()	NÃO ()		
Se SIM, especifique: _____				
12. Você possui conhecimento da metodologia de avaliação utilizado pelo programa?	SIM ()	NÃO ()		

Se SIM, especifique: _____	
AVALIAÇÃO DO PRODUTO	
4. Você possui conhecimento se existe um acompanhamento do MEC na execução do programa? SIM () NÃO ()	5. Você tem conhecimento de quais as ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os saberes dos trabalhadores? SIM () NÃO ()
6. Você tem conhecimento de qual a frequência o programa é avaliado na sua localidade? SIM () NÃO ()	4. Como você avalia a experiência global desse programa para a Instituição? _____ _____ _____ _____ _____
5. Como você avalia a experiência global desse programa para os trabalhadores? _____ _____ _____ _____	6. Quais os principais aprendizados adquiridos que irão contribuir para execução de novas propostas ? _____ _____ _____ _____ _____ _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC

Formulário de Pesquisa- Gestores

O objetivo dessa pesquisa é avaliar a implantação do Programa CERTIFIC em tecnologia do pescado no Nordeste. O modelo é baseado na estrutura de avaliação de Programas do Stufflebeam através do modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto). Ao preencher o questionário você estará contribuindo com reflexões que podem culminar em melhorias para o programa assim como a tomada de atitudes para a implantação do programa em outras localidades.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Nome:			
Função:		Sexo:	() Masc () Fem
Localidade:			
AVALIAÇÃO DO CONTEXTO			
<p>1. Na sua região existe uma necessidade de certificação profissional no perfil da tecnologia do pescado?</p> <p>SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p>	<p>2. A comunidade apresenta potencialidade para trabalhar o perfil da tecnologia do pescado?</p> <p>Concordo totalmente () Discordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo parcialmente ()</p>		
<p>3. No que se refere a estrutura mínima para a execução do programa marque as opções de que a Instituição dispõe:</p> <p>Laboratório SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p> <p>Matéria prima SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p> <p>Equipamentos realização da avaliação SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p>	<p>4. Você conhece as propostas do programa.</p> <p>SIM () NÃO ()</p>		
<p>5. Os acordos e parcerias celebrados foram cumpridos?</p> <p>SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()</p>	<p>6. Aponte os fatores externos que estão apresentando dificuldade ou estão inviabilizando a implantação do programa.</p> <p>() Cumprimento dos termos de parceria () Aporte financeiro () Estrutura física () Falta de laboratório () Todos. () Outros, Quais? _____ _____ _____</p>		

AVALIAÇÃO DO INSUMO				
PARA RESPONDER AS QUESTÕES, DE 1 A 5, MARQUE COM UM "X" EM UMA DAS OPÇÕES AO LADO.				
Enunciado	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
1. Os objetivos são adequados à realidade do público alvo?	()	()	()	()
2. A proposta de certificação está claramente definida?	()	()	()	()
3. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliados são relevantes para problemas práticos?	()	()	()	()
4. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação?	()	()	()	()
5. Os avaliadores do programa possuem conhecimentos práticos e teórico de tecnologia do pescado satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes?	()	()	()	()
6. Qual é o seu nível de escolaridade?				
<input type="checkbox"/> Analfabeto(a) <input type="checkbox"/> Segundo Grau Completo <input type="checkbox"/> Primeiro Grau Incompleto <input type="checkbox"/> Curso Técnico <input type="checkbox"/> Primeiro Grau Completo <input type="checkbox"/> Superior Completo <input type="checkbox"/> Segundo Grau Incompleto <input type="checkbox"/> Superior Incompleto				
7. Você possui conhecimento de como é organizada a avaliação da prática profissional e a complementação dos estudos? SIM () NÃO ()				
8. Você possui conhecimento dos regulamentos ou leis de base do programa relacionados com a formação? SIM () NÃO ()				
AVALIAÇÃO DO PROCESSO				
13. Existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores? SIM () NÃO ()				
Se SIM, especifique: _____				
14. Existem problemas relacionados com a aprendizagem da prática profissional que impossibilitem os trabalhadores a receberem seus certificados? SIM () NÃO ()				
Se SIM, especifique: _____				
15. Você possui conhecimento de como é feita a comunicação entre os trabalhadores envolvidos e o órgão executor do programa. SIM () NÃO ()				
Se SIM especifique: _____				

