

JURANDIR DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
A EXPERIÊNCIA DO SENAC/SP**

PUC-CAMPINAS

2005

JURANDIR DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
A EXPERIÊNCIA DO SENAC/SP**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação junto à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

PUC-CAMPINAS

2005

Ficha Catalográfica elaborada pelo SBI - Processos Técnicos - PUC-Campinas.

t370.152 Santos, Jurandir dos

S237a Avaliação na educação profissional: a experiência do Senac/SP / Jurandir dos Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2005.
146p.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Ensino profissional. 3. Avaliação educacional. 4. Professores – Formação. 5. Desempenho. I. Castanho, Maria Eugênia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t370.152

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: SANTOS, Jurandir dos.

Título: Avaliação na Educação Profissional: A Experiência do Senac/SP

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovado pela Banca Examinadora.

Data: 30/11/2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Eugênia de L. e M. Castanho

Prof^ª Dra. Terezinha Azerêdo Rios

Prof^ª Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Jurandi e Nair, que me proporcionaram as primeiras e mais importantes lições de educação.

Também à minha esposa Solange e aos meus filhos, Lucas e Laís. Eternos amigos e companheiros de viagem.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, pela paciência, doçura e pelo modelo de educadora que influenciou as minhas práticas profissionais e a minha vida.

À Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo, pelas provocações e inquietações no meu caminho para a ciência.

À Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios, por aceitar o meu convite para fazer parte da banca e pelas preciosas contribuições que sempre servirão de sustentação para os meus estudos.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC-Campinas pelos ensinamentos, pela amizade, pela orientação e por confiarem na minha capacidade.

Ao Luis, Kelly e Regina, da Secretaria da PUC-Campinas, por toda simpatia e eficiência em nos atender.

Aos companheiros de sala do mestrado, por compartilharem momentos coletivos de busca do conhecimento.

À Silvana Aparecida de Lazari Rosa, Gerente do Senac Campinas, pela colaboração nas informações coletadas.

Aos docentes e coordenadores do Senac Campinas, por aceitarem participar desta pesquisa e pela dedicação na formação de pessoas por meio do ensino profissionalizante.

Aos funcionários do Senac Mogi Guaçu, pela paciência que tiveram comigo nos momentos de ausência, destinados a este estudo.

A todos os meus amigos e familiares, pela convivência, pela troca, pela confiança e pelas lições compartilhadas ao longo da vida.

*Um abacateiro dá abacate.
Uma mangueira dá manga.
Uma girafa sempre dá girafinha.
Uma nuvem dá chuva.
E um homem?*

*Em princípio, ele geraria sempre outros homens, apenas.
Mas há uma diferença entre o abacateiro, a mangueira, a girafa, a nuvem
e o homem.*

O homem é o único ser da natureza que tem condições de fazer algo mais.

Além de caçar, dormir e uivar como os outros animais.

*Se quiser, o homem pode voar com os pássaros,
Pode nadar com as baleias e, principalmente, pode ser eterno.*

Tudo isso o homem consegue quando começa a trabalhar.

*O trabalho é a mágica que faz os homens se transformarem
em seres inteligentes,*

Capazes de criar de um ovo, uma omelete,

De um tecido, uma fantasia,

De um barulho, uma música.

*O mais importante é que ele goste muito do trabalho
que escolheu e que executa.*

*Apenas assim ele consegue ser capaz de criar a fruta mais gostosa:
a felicidade.*

*E isto cada um tem que conseguir sozinho,
ninguém poderá ensiná-lo ou ajudá-lo porque,*

como diz o cacique Apoena:

‘Uma árvore não pode ensinar outra árvore a crescer’.

(Henrique de Souza Filho - Henfil, A Mágica que só os homens sabem fazer)

RESUMO

SANTOS, Jurandir dos. **Avaliação na educação profissional: a experiência do Senac/SP**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 146p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores* e visa investigar, conhecer e descrever as experiências e práticas avaliativas e as possíveis mudanças advindas da avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos profissionalizantes, ministrados pelo Senac São Paulo, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) , nº 9394 de 1996. O texto apresenta breve histórico da educação no Brasil, focando a educação profissional e a criação do Senac. São discutidas as práticas e o perfil da formação docente, os critérios de ensino de boa qualidade, o desenvolvimento de competências e as diferentes concepções de avaliação. A pesquisa foi desenvolvida no ano 2005 e teve como sujeitos 14 docentes de diferentes áreas de educação profissional de nível técnico. A coleta de dados fundamentou-se na abordagem qualitativa, com aplicações de questionários, com questões abertas e semi-abertas e foram direcionadas, respectivamente, à caracterização dos sujeitos e de seus conhecimentos e práticas docentes. A análise nos revela que os principais problemas enfrentados pelos professores na avaliação da aprendizagem estão centralizados na ausência de capacitação pedagógica, no excesso de trabalho em diversas instituições e na reduzida carga horária destinada às práticas pedagógicas da instituição.

Palavras-chave: Formação de Professores; Avaliação da Aprendizagem; Desenvolvimento de Competência; Educação Profissional;

ABSTRACT

SANTOS, Jurandir dos. **Evaluation in professional education: SENAC/SP experience.** Dissertation of Master in Education. PUC-CAMPINAS, 2005, 146p. Counselor: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

This study is inserted in the research line University, Docency and Formation of Teachers and it is going to investigate, to know and to describe the experiences and practical evaluatives and the possible changes resulting in the learning evaluation in the professionalizing technical courses, administered by Senac São Paulo, starting from the implementation of the Law of Guidelines and Bases (LDB), no. 9394 of 1996. The text presents a brief historical of the professional education in Brazil, focused on the professional education and the creation of Senac. The practices and the profile of the educational formation, the approaches of good quality teaching, the development of competences and the different evaluation conceptions are discussed. The research was developed in the year 2005 and had as analyzed, 14 teachers from different areas of professional education of technical level. The collection of data was based in the approaching qualitative, with applications of questionnaires, with open and half-open subjects and they were addressed respectively to the characterization of the teachers and their knowledge and educational practices. The analysis reveals us that the main problems faced by the teachers in the learning evaluation are centralized in the absence of pedagogic training, in the work excess in several institutions and in the reduced hourly load destined to the pedagogic practice of the institution.

Key words: Formation of Teachers; Learning Evaluation; Development of Competence; Professional education;.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1	
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	15
1.1 Formação para o Trabalho	15
1.1.1 As Escolas dos Aprendizizes Artífices	25
1.1.2 As Escolas Ferroviárias.....	27
1.2 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	29
1.2.1 A Primeira Lei de Diretrizes e Bases.....	30
1.2.2 A Nova Lei de Diretrizes e Bases	32
1.3 A Criação do SENAC	35
1.3.1 O Senac de Campinas.....	38
Capítulo 2	
O PERFIL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
2.1 O Docente da Educação Profissional	41
2.2 Qualidade e Qualidade na Educação	49
2.3 O Desenvolvimento de Competências	53
Capítulo 3	
AVALIAÇÃO: RECURSO PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO E APRIMORAR SUA QUALIDADE.....	66
3.1 Concepções de Avaliação	66
3.2 As Propostas de Avaliação Advindas com a LDB	90
3.2.1 Avaliação da Aprendizagem	91
3.2.2 Avaliação Institucional	94
3.3 Avaliação da Aprendizagem para o SENAC São Paulo	103
3.3.1 Avaliação Baseada em Normas de Competência	107
3.3.2 A Pedagogia de Projetos como subsídio para Avaliar	112

Capítulo 4	
CAMINHOS DA PESQUISA, RESULTADO E ANÁLISE.....	115
4.1 Metodologia Escolhida	115
4.2 Caracterização dos Sujeitos.....	118
4.3 Análise dos Dados	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
BIBLIOGRAFIA	135
ANEXOS	141

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ganhou grande destaque nos cursos técnicos ministrados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac São Paulo, a partir da implantação da Lei nº 9.394/96. No entanto, não é possível repensar a avaliação isoladamente, obrigando-nos a rever todo o processo de ensino, de planejamento e de metodologia.

Entre as questões mais emergentes, a preocupação dos docentes e coordenadores do Senac esteve mais presente em tentar assimilar e adaptar a formação para o trabalho, o desenvolvimento de competências e o preparo para o mundo e não somente para o mercado de trabalho.

Experiências na docência e coordenação de cursos para o ensino profissionalizante levaram à constatação, da dificuldade em estabelecer a melhor forma de avaliar os alunos e o que isso estava trazendo de implicação para o processo de ensino-aprendizagem.

Não se trata da falta de interesse dos profissionais envolvidos, e sim, no problema inicial dos modelos incorporados na própria educação, muitas vezes, não funcionais, obsoletos ou mesmo degenerativos para o processo de aprendizagem. Percebe-se, ainda, que boa parte dos educadores tem consciência da problemática e da necessidade de buscar mecanismos mais eficientes e eficazes, mas faltam bases, faltam conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto e faltam mais experimentações de outras formas, modelos e jeitos.

Paralelo a isso, percebemos os conflitos que os educadores experimentaram ao adaptar modelos diferentes e mobilizadores do senso crítico dos demais colegas e dos alunos, pois a avaliação passou a ser utilizada de muitas maneiras e em diferentes momentos dos cursos. A nova metodologia obrigou os alunos a falarem mais, a expressarem o seu ponto de vista e a questionarem sobre as questões escolares, os dados do mercado profissional e os problemas sociais.

Conseqüentemente, surgiu o medo pela perda do poder do docente, ou seja, parece que hoje há uma tendência que oferece uma notável diferença nos papéis dos alunos e professores: o professor deixa de ser o notório saber que “passa” conhecimentos. Agora, basicamente, diferencia-se dos seus alunos por ter adquirido as experiências que eles (os alunos) ainda não tiveram oportunidade de adquirir.

Interessante, ainda, observar a mudança de paradigma desse movimento que provocou mudanças severas nos cursos técnicos oferecidos pela Instituição. E proporcionar uma nova forma de avaliar implica necessariamente em uma nova forma de aprender e ensinar. Então, o educador deve estar disposto ao surpreendente e inusitado que pode emergir de um trabalho educacional comprometido, tendo muito cuidado, pois avaliar pode ser também colocar-se no lugar de juiz da vida do outro.

Este processo de reflexão nos leva aos seguintes questionamentos: Até que ponto o aluno está pronto? Desenvolveu as competências esperadas? O que são competências? O método utilizado é o mais eficaz na mensuração da aquisição do conhecimento? Aliás, a aquisição do conhecimento é sempre mensurável? Como proporcionar o melhor meio e os melhores recursos para avaliar? Que qualidades se busca nessa relação de ensino e de aprendizagem? Para que avaliamos? Que modelo de homem e de mundo o educador deve ter ao propor um método de avaliação? São questões que exigem conhecimentos profundos sobre o processo educacional e objetivos da avaliação. Indagações que o educador competente sempre levará consigo e tentará buscar respostas junto com os seus alunos no seu fazer pedagógico.

Nossas indagações ficaram mais fortes no ano 2000, quando o Senac iniciou a formação dos alunos em nível técnico de acordo com os princípios da nova LDB. Entre os desafios propostos, precisávamos preparar os professores e alunos para uma outra plataforma de formação. A partir do perfil profissional que se pretendia desenvolver dever-se-ia refletir sobre como capacitar as pessoas e como melhor avaliá-las no desenvolvimento das competências esperadas.

Essa problemática nos levou a refletir e a definir o objetivo deste trabalho, que é identificar as possíveis alterações nas formas de avaliação da aprendizagem, utilizadas pelos docentes da educação profissional, de acordo com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em contraposição aos métodos e abordagens tradicionais.

Isso porque a educação profissional exige respostas mais assertivas advindas da avaliação, pois os conteúdos aprendidos devem caminhar junto com a necessidade das empresas; com as relações mercado-trabalho; com o bem-estar pessoal e coletivo e com a própria vida, pois a avaliação contínua e cumulativa, como orientada pela LDB, deve envolver todo o sistema, dinamicamente.

E, quando pensamos na formação de nossos alunos também precisamos estar conscientes dos fatores que, de uma forma ou de outra, irão influenciar no nosso trabalho, tais como as políticas educacionais, as ações do neoliberalismo; a globalização da economia; as exigências do Banco Mundial; os conflitos sociais; os interesses de classes; o desemprego; a fome; a miséria, etc.

Como o trabalho foi estruturado

- O primeiro capítulo trata da educação profissional no Brasil. Para que o leitor compreenda a relevância do tema dissertado, consideramos de grande importância fazer um breve histórico da educação e da educação profissional e, neste percurso, mostrar as rupturas causadas pela

manipulação dos políticos, pelo interesse das classes sociais dominantes e por outros fatores responsáveis pela descontinuidade das propostas surgidas no campo da educação. O capítulo objetivou, ainda, fazer a primeira apresentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi discutida ao longo de todo o trabalho. Por fim, faz apresentação do Senac São Paulo, objeto deste estudo.

- O segundo capítulo discute algumas questões como: Quem é esse docente que está nos cursos técnicos profissionalizantes? Como é preparado? No que precisa ser diferente para esse tipo de educação? Como o Senac se posicionou frente as exigências legais e para as necessidades de formação de seus alunos? E, Junto a esse fazer pedagógico, teorizamos sobre qualidade e qualidade na educação e o modelo emergencial de competências, assuntos amplamente mencionados na legislação educacional e tão populares nos dias atuais.
- O terceiro capítulo ficou reservado para refletirmos sobre diferentes concepções de avaliação. As avaliações institucionais propostas pela nova LDB e promovidas pelos governos federal, estadual e municipal também foram abordadas nesse capítulo. Além das determinações previstas em lei, comentamos a proposta de avaliação da aprendizagem do Senac São Paulo.
- E, finalmente, no quarto e último capítulo, mostramos os caminhos da pesquisa, os resultados apresentados e a análise dos dados.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Trabalho é entendido como todo esforço que o homem, no exercício de sua capacidade física e mental, executa para atingir seus objetivos em consonância com princípios éticos. Qualquer forma de trabalho humano reveste-se de dignidade, porque é um dar de si, da pessoa que o realiza, e seus resultados expressam a nobreza e a beleza de criar, aperfeiçoar ou cooperar, bem como a coragem de lutar.

Daphis Ferreira Souto

1.1. Formação para o trabalho

Um estudo realizado entre trabalhadores inseridos em organizações formais¹ mostra a relevância da esfera de vida pessoal ocupada pelo trabalho e adquirida pela maioria das pessoas das sociedades modernas. Isso é evidente quando se observa que ele é utilizado como definidor da estrutura de tempo, divisor entre atividades pessoais e legitimador social de diferentes fases da vida. Além disso, desejamos que o trabalho se coloca como uma necessidade existencial, cujos rendimentos servem para as necessidades humanas, tornando-se um elemento crítico que contribui para o auto-conhecimento e identidade pessoais, pois ele possui um forte caráter estruturante nos níveis pessoal e social. De acordo com Frigotto

¹ REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS – RAE. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29, nov-dez. 1995.

o trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental [...] (2003, p.31)

Desejamos que o trabalho seja estimulador da crítica e que se realize de acordo com a ética. Mas, o que se observa geralmente é diferente dessa realidade, do contrário pode se transformar em uma forma de alienação.

Já a educação é responsável pela formação da visão de homem no seu contexto, na sua história, no seu meio social e na sua cultura. Para Luzuriaga:

Sem educação não seria possível aquisição da cultura, pois pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano. Cultura sem educação seria cultura morta. E esta é também uma das funções essenciais da educação: fazer sobreviver a cultura através dos séculos (1978, p.2)

A história da educação brasileira é necessariamente uma história de hegemonias, da luta entre classes dominantes e dominadas e, conseqüentemente, dos interesses de cada uma. Frigotto sustenta que

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da escola de forma controlada para responder às demandas do capital [...] e neste sentido, a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável do esquema taylorista [...] pelos *homens de negócio* e os organismos que os representam (2003, p.26-31).

Sempre que se tem pretendido provocar mudanças sociais apela-se direta ou indiretamente para a escola, que, muitas vezes, esteve a serviço da igreja, da burguesia, dos governantes ou outros interessados e

cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escolha pela demanda social de educação, e o poder público, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos (ROMANELLI, 2002, p.19).

Recorrendo, então, brevemente à história, em busca de elementos que nos ofereçam ilustração para questões que têm influenciado a escola, constatamos que a Primeira República teve um quadro educacional de demanda que demonstrou bem as necessidades sentidas, cujo índice de urbanização e industrialização ainda era baixo. A pouca importância dada à educação popular fundamentava-se na estrutura e organização da sociedade.

Foi somente quando essa estrutura começou a apresentar sinais de ruptura é que a situação educacional no país começou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização, após a I Guerra e acentuando-se depois de 1930 (ibidem, p.45).

No que diz respeito à economia, o modelo urbano-industrial afetou o equilíbrio estrutural do sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia. Assim, de acordo com as necessidades das empresas, o modelo econômico passa a fazer novas solicitações à escola.

O crescimento acelerado da demanda social pela educação e o surgimento de outras necessidades de recursos humanos provoca uma crise no sistema educacional, obedecendo às regras do crescimento do próprio sistema

capitalista. Para Romanelli, as próprias camadas dominantes não foram, naquele momento, capazes de administrar e controlar a crise provocada pela defasagem desse modelo de educação e de desenvolvimento e o ponto mais alto de uma série de movimentos ocorridos entre 1920 e 1964 foi a Revolução de 1930 que provocou rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica e implantou o capitalismo no Brasil.

O capitalismo demanda a necessidade de fornecer conhecimentos para camadas populacionais cada vez mais numerosas, cobrando rápida capacitação para atender à mão de obra gerada pelas empresas, o que acabou por representar o aparecimento de novas exigências educacionais e mudar as ações do próprio Estado, inclusive.

Com a expansão do capitalismo o sistema escolar passou a sofrer, de um lado, a pressão social pela educação cada vez mais crescente e exigente em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder que buscavam conter as pressões populares pela distribuição limitada de escolas e manter-lhe o caráter elitista, através da legislação do ensino. Consegue-se a expansão do ensino, mas não as mudanças qualitativas de que a sociedade carecia.

Em meio a esses entraves, ocorrem as eleições para a Presidência da República, em clima de grande agitação política, dando vitória ao Governo Getúlio Vargas, que permaneceu no poder de 1930 a 1945.

O primeiro período de gestão desse Governo data de 1930 a 1937, chamado de “Governo Provisório”. Logo no início, é criado o Ministério de Educação e da Saúde Pública e Francisco Campos é o primeiro Ministro da Educação nomeado no Brasil.

Francisco Campos determina significativas reformas do ensino, através de decretos efetivados em 1931. Para Romanelli, era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino. E ainda, o início de uma ação objetiva do Estado em relação à educação para todo o território nacional, como veremos resumidamente a seguir:

- Decreto nº 19.851 – de 11/04/31. Organização do Ensino Superior no Brasil e adoção do regime universitário;
- Decreto nº 19.852 – de 11/04/31. Organização da Universidade do Rio de Janeiro.²
- Decreto nº 21.241 – de 14/04/31. Reforma o ensino secundário e estabelece o currículo seriado; a frequência obrigatória, com dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de 2 anos; e a exigência de habilitação neles para o ingresso ao ensino superior. Imperava antes o ensino preparatório de exames parcelados.
- Decreto nº 20.158 – de 30/06/31. Reforma o ensino comercial que, entre outras providências, organizou essa modalidade nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador.
- Decreto nº 10.850 – de 11/04/31. Cria o Conselho Nacional de Educação. Órgão consultivo máximo e destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional. Foi formado por membros representantes das universidades e institutos federais de ensino, do ensino superior estatal, do ensino secundário federal e membros escolhidos livremente entre personagens considerados de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos relacionados à educação e ensino.

De acordo com a análise de Romanelli, a reforma deixou de contemplar os ensinos primário e normal e os vários ramos de ensino médio profissional, salvo o comercial. Tratou preferencialmente de organizar o sistema educacional das elites, o que podia ser comprovado com a obrigatoriedade de se prestar

² Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade no Rio de Janeiro. Em 1912 é criada a Universidade do Paraná. Em 1927, surge a Universidade de Minas Gerais. A partir do Ministério de Francisco Campos é reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro, em 1931 e, posteriormente, fundada a Universidade de São Paulo, em 1934. Em 1935, o então Secretário da Educação criou a Universidade do Distrito Federal. No mesmo ano, é criada a Universidade de Porto Alegre. A partir de então, começam a proliferar as universidades públicas e privadas, somando 46 já em 1969.

exame para admissão ao ensino médio, no qual se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária. O ensino secundário também mantinha fortes traços elitistas: o sistema de avaliação era extremamente rígido, o currículo enciclopédico (média de 102 disciplinas anuais), exigente e exagerado quanto ao número de provas e exames. Esse currículo foi implantado em todo território nacional, sendo assim, impossível imaginar o sistema funcionando em diferentes partes do Brasil.

Mais adiante, acirram-se as lutas ideológicas em torno da educação e um movimento renovador consubstanciado no que se denominou “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Visavam à concretização do princípio máximo do direito de todos à educação. No entanto, a escola pública e gratuita consistia em um risco de esvaziamento das escolas privadas e extensão da escolarização a todas as camadas, com evidentes ameaças para os privilégios assegurados às elites. Nas palavras de Romanelli

o manifesto sugere que deva consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação, e ao Estado o dever de segurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única para todos os que procurarem a escola pública [...] (2002, p. 147).

Esse movimento criticou o sistema educacional vigente por dividir em dois subsistemas – o ensino primário e profissional, para os pobres e o ensino secundário e superior, para os ricos.

Romanelli destaca que a Constituição Federal de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa, em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador:

- O Artigo 148 concebe a educação como direito de todos e dever dos poderes públicos e da família;
- Artigo 150 refere-se à fixação de um Plano Nacional de Educação;
- No Artigo 151, nota-se a vitória da luta pela descentralização do ensino e

- Os artigos 156 e 157 propõem a organização de recursos fixados para a educação.

Já a Constituição de 1937 estava longe de enfatizar o papel do Estado como educador, preferindo suaves fórmulas para tratar o problema.

De 1937 a 1946, são decretadas as Leis Orgânicas do Ensino. O período representou um intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas sociais, abafadas muito rapidamente pelos acontecimentos subseqüentes.

O golpe do Governo, em 1937, constituiu o “Estado Novo” sendo alvo de muitas críticas e divisão de opiniões: Para uns, representou o favoritismo dos interesses da burguesia e morte dos interesses latifundiários, enquanto que para outros, favoreceu as camadas populares com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros ainda, foi uma ação contra os interesses da classe trabalhadora. O fato é que o golpe determinou o caminho histórico do Brasil, pois os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito discutidos naquela ocasião, seriam, afinal, perseguidos de forma autoritária.

Para Mota, “foi instaurada a ditadura populista do Estado Novo, contendo elementos de inspiração corporativista [...]”. E entre as ações mais importantes desse período, destaca que “Vargas outorga a Consolidação das Leis Trabalhistas” (1986, p.382).

O ano de 1942 foi marcado pelas iniciativas do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que começou a reformar alguns ramos do Ensino. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Um aspecto de indiscutível valor na história do ensino profissional, pois demonstra uma preocupação do Governo em responsabilizar e amparar as indústrias na qualificação do seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato ocorreu pela impossibilidade de o sistema de ensino oferecer educação profissional de que a indústria carecia e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipar seu sistema adequadamente.

Entre os Decretos-Lei postos em execução no período, destacamos o nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senai. Com a modalidade de educação profissional implantada, só era possível o acesso ao mesmo ramo profissional correspondente, inviabilizando, assim, a flexibilização entre o ensino profissional e o ensino secundário, uma vez que, para participar do primeiro era necessário abandonar o segundo, sem a chance de aproveitamento dos estudos.

Já o ensino primário passa a ser de responsabilidade do governo somente em 1946, após a substituição do Governo Vargas pelo Governo do General Dutra, com a mudança de regime. Essa ação do governo já aponta, no ano de 1947, significativa queda do analfabetismo.

A gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário foi um ponto positivo da Lei Orgânica, que teve influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932.

Quatro anos após a implantação do Senai, através do Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Senac, dirigido pela Confederação Nacional do Comércio. Esse outro sistema paralelo, com amparo governamental, estipulava a obrigação das empresas comerciais a empregarem menores e a matriculá-los nas escolas de aprendizagem do Senac.

Com a abertura democrática e liberal predominante naquele período da história, a Constituição de 1946 estabelece que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Os princípios que asseguravam direitos e garantias individuais e inalienáveis, estavam visivelmente impregnados pelo espírito democrático. Baseado nessa Constituição, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constitui uma comissão de educadores com a finalidade de estudar e propor um objeto de reforma geral da educação nacional. Inicia-se um novo período fecundo da luta em torno da educação.

A história da política pode nos oferecer elementos para melhor compreender os caminhos e descaminhos da educação brasileira e porque a

proposta de diretrizes e bases para a educação nacional, como aparece na Constituição de 1946, ficou adormecida.

O Governo Dutra não representou uma oposição ao Governo Vargas, muito pelo contrário, possibilitou o retorno deste, também por voto eleito, em 1951. Segundo Mota “Getúlio torna-se o grande líder populista, nacionalista e sindicalista. O trabalhismo é sua ideologia, mas apóia-se também no Partido Comunista, embora posto fora da lei em 1947” (1986, p.385).

Vargas governou até 1954, quando pressionado para deixar o governo e envolvido com tramas sinistras, suicidou-se.

O período seguinte foi marcado por golpes e contragolpes, que representaram bem a situação política e ideológica do país naquela época, até que se deu a posse de Juscelino Kubitschek, que representou a continuidade do populismo. Enquanto Romanelli cita o clima de otimismo, caracterizado pela ideologia do desenvolvimentismo, a implantação da indústria pesada no Brasil e período de “modernização” (expressão utilizada nos anos 50) Mota lembra que

as críticas a Juscelino eram muitas, ao fim do seu mandato, apesar da postura liberal de seu governo. As classes médias sofriam a inflação acentuada após 1959. Os problemas sociais da fome, analfabetismo e do desemprego não se resolveram [...] (1986, p.386).

Já o seu sucessor, Jânio Quadros, teve oportunidade de se manter somente por 7 meses no poder, pois o “seu caráter populista e personalista não lhe permitiu fidelidade partidária [...]”. Somando a isso, “seu descompromisso pessoal com o partido que o elegera e a impossibilidade de se conciliar o modelo de desenvolvimento econômico estimulado pelo governo anterior [...]” acabou por provocar a renúncia do seu mandato (2002, p. 57). Mota acrescenta argumentando que

o populismo continua a dominar o cenário político-nacional, com Jânio [...] e algumas outras personalidades que não

responderam à altura aos desafios dos graves problemas que explodiam em toda parte, como a reforma agrária, a democratização do ensino, as reformas de base, a política externa independente (1986, p.386).

Com a renúncia de Jânio em agosto de 1961, João Goulart assume o poder e, como não obtivera apoio das forças armadas, não conquistou a simpatia da esquerda nem aliança com ela, além disso, não tinha bases populares sólidas devido ao grau de interesses e de consciência política da mesma. Em 31 de março de 1964, sofreu o golpe militar, incidente de marcas profundas na economia, política, educação e cultura brasileiras.

De acordo com Borges (2002) essa análise nos faz refletir sobre a importância da influência da política na educação. E a fragilidade é reforçada a cada troca de governo. A descontinuidade de propostas educacionais de um partido para outro e, muitas vezes, dentro do mesmo partido, não expressa as aspirações das classes sociais que elegeram seus representantes legais, ao contrário, expressam sim, os interesses das empresas, da elite ou das classes dominantes. As últimas décadas demonstram muito claramente essas configurações através de mudanças partidárias, governamentais, ministeriais e, conseqüentemente, ideológicas e de interesses.

Lembramos que, em março de 2005, comemoraram-se os 20 anos de redemocratização do país. Mas qual democracia, se o Estado está submetido a uma dívida externa e, por conta disso, o escopo das leis e das políticas educacionais não são democratizantes? Qual democracia, se o Estado é dependente, subdesenvolvido e não tem soberania? Qual democracia, se o país sempre cede ao mercado externo, eliminando impostos de empresas multinacionais, terceirizando segmentos do Estado, como educação e saúde?

Essa análise nos proporciona compreender por que os anos de hoje são muito diferentes das décadas anteriores, pois a ação do neoliberalismo e da globalização impõe uma nova ordem que só poderá mudar num outro contexto histórico construído pelo cidadão atual, visando a um modelo de

homem e de mundo, cuja educação moderna deve formar e, conseqüentemente, na melhor formação oferecida pela educação profissional.

1.1.1 As escolas dos aprendizes artífices

As primeiras décadas do período republicano foram marcadas por basicamente três processos sociais e econômicos, que influenciaram significativamente a educação e a educação profissional no Brasil, sobretudo em São Paulo: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização. Essa fase da história do país mobilizou os movimentos sociais e sindicais urbanos. Nosso foco aqui estará voltado para o

industrialismo que consistia na atribuição à indústria de sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos esperavam que a indústria conduzisse o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela levaria o país a possuir aqueles atributos, próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar ao progresso (CUNHA, 2000a, p. 14-15).

Então, na expectativa de melhor atender às aspirações do industrialismo, surgiram as escolas de aprendizes artífices, o acontecimento mais marcante do ensino profissional da Primeira República. Essa modalidade de escola foi regulamentada através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então Presidente Nilo Peçanha.

Inicialmente, a escola de aprendizes foi criada com a finalidade de formar operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, sempre conciliando com a necessidade de cada estado, de acordo com as especialidades requeridas pelas suas indústrias locais.

Era destinada a alunos de ambos os sexos, com idade acima de 14 anos e forneciam oficinas que ensinavam os ofícios de: carpinteiro; marceneiro; torneiro de madeira; entalhador; escultor em gesso, madeira e pedra; fundidor de tipos; fundidor de metais; tipográfico; litográfico; gravador em pedra; gravador em madeira; serralheiro; modelador; torneiro de metais e instrumentos de precisão – para homens; e tipográfica; litográfica e gravadora; relojoeira; telégrafa; agente de correios; trabalhos com papelaria; preparadora de vidros e preparadora de tecidos – para mulheres. Além das oficinas, o curso prático contou, para ambos os sexos, com gabinetes de física, laboratório de química, coleções de história natural e um ginásio.

Nos primeiros anos de funcionamento, a excessiva liberdade que o programa oferecia resultou na formação de aprendizes despreparados e o mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais. Assim, em 1926 o currículo foi padronizado em todas as oficinas, constituindo-se em um “denominador comum” para o ensino ministrado nas diferentes escolas.

A “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices” (CUNHA, 2000a, p.73), como foi chamada a organização escolar, organizou e dividiu o currículo em forma de seções: de Trabalhos em Madeira, de Trabalhos de Metal, de Artes Decorativas, de Artes Gráficas, de Artes Têxteis, de Trabalhos de Couro, de Fabrico de Calçados, de Feitura de Vestuário e de Atividades Comerciais.

Posteriormente, a intensificação da produção industrial demandou maiores contingentes de trabalhadores, multiplicando-se os turnos e/ou estendendo-se a duração da jornada de trabalho, o que exigiu mais operários qualificados. Em contrapartida,

o Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis (CUNHA, 2000a, p. 27).

Então, pela primeira vez, o Estado atribui às empresas industriais o dever de formar os seus aprendizes. Para isso a Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação elaborou um anteprojeto estipulando a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregados e pelos estabelecimentos industriais. Cada empresa era obrigada a empregar, no mínimo, 10% de menores trabalhadores no seu quadro de funcionários efetivos.

Uma outra alteração significativa daquela época, que é importante citar é que até a promulgação do Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940, os menores aprendizes recebiam “diária de aprendizagem”. A partir de então, passaram a ser assalariados.

1.1.2 As escolas ferroviárias

As estradas de ferro brasileiras tiveram grande relevância na introdução do ensino de ofícios. Desde o início do século, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários, destinados à manutenção de equipamentos, veículos e instalações. A primeira delas, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, foi fundada em 1906, no Rio de Janeiro.

Na década de 1920, já não se construía novas ferrovias no Estado de São Paulo porque elas já haviam atingido seu objetivo principal, que foi a ligação de áreas produtoras de café com o porto de Santos.

A partir de 1930, a Estrada de Ferro Sorocabana - com o objetivo de solucionar os problemas de natureza técnica, administrativa, de formação e aperfeiçoamento de pessoal – introduziu os princípios da Organização Racional do Trabalho (ORT).

A ORT foi baseada no conjunto de teorias que surgiram a partir do Século XIX, inspiradas na doutrina de Frederick Taylor e foi chamada de “Teoria de Administração Científica do Trabalho”.

Essa organização tinha como objetivo obter o máximo de produtividade do trabalhador. E conforme analisa Cunha,

[...] a teoria de Taylor fundamentava-se, primeiramente, na idéia de que somente a máxima produtividade levaria à prosperidade da empresa e asseguraria ao empresário vencer a competição com os seus concorrentes [...] impunha-se a diminuição do esforço físico e o aumento da produtividade dos trabalhadores, mediante a fragmentação de tarefas e a cronometragem do tempo de execução de cada operação (2000b, p. 116-117).

O que se pretendia com a aplicação do taylorismo era a economia de recursos para a empresa, com a diminuição dos custos operacionais, a redução dos salários e o aumento da produção. O trabalho era fragmentado por partes e havendo necessidade de maior produção, ao invés de aumentar o número de funcionários, o ritmo de produção era acelerado, baseado no estímulo de prêmios oferecidos pela direção da empresa aos que apresentassem maior rendimento no final do trabalho proposto. De acordo com essa lógica, o preparo profissional do trabalhador e a especialização do conhecimento do trabalho a ser realizado não eram valorizados.

Posteriormente, iniciou-se o ensino sistemático de ofícios para ferrovias, em 1924, com a criação da Escola Profissional Mecânica, resultante de acordo com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, a Estrada de Ferro Sorocabana, a São Paulo Railway, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro e a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Cada empresa envolvida enviou dois aprendizes para freqüentar o curso, que teve duração de quatro anos.

Seu objetivo principal era o de responder à conquista operária da jornada de trabalho de 8 horas: “impunha-se o encontro de meios para eliminar todo movimento inútil, produzindo-se mais e melhor num tempo curto [...]”, afirma-se então a “[...] aplicação do taylorismo na formação profissional”. (CUNHA, 2000b, p. 131).

Uma outra inovação (também com base no taylorismo) foi a utilização dos testes psicológicos na seleção e orientação dos candidatos, pois

para eliminar os desperdícios e obter o rendimento máximo, era indispensável encontrar-se o trabalhador certo, o que exigia o estudo das aptidões físicas e psíquicas dos operários, o que valia também, para o encaminhamento dos aprendizes para os ofícios tidos com os mais adequados a cada um (CUNHA, 2000b, p. 113).

1.2. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961 e 1996)

Antes de discutir o conteúdo, consideramos necessário oferecer breve explicação sobre a nomenclatura das leis em questão. Como os termos “diretrizes e bases” ainda nos parecem dúbios e sujeitos a diversas interpretações, utilizaremos as contribuições de Saviani para melhor entendimento do que pretendemos tratar sobre o assunto:

Até a lei em questão, a expressão “diretrizes e bases” não fazia parte do vocabulário comum dos educadores, nem da terminologia pedagógica, e nem mesmo da terminologia jurídica usual. Daí, o seu caráter vago, prestando-se a interpretações diversas. Por aí começaram as dificuldades de tal modo que mesmo hoje, - quando é rara uma manifestação a respeito dos problemas da educação nacional que não faça referência às “diretrizes e bases”, o seu sentido continua envolvido numa certa penumbra (1961, p. 95).

E conceitua

[...] “diretrizes” como linha de orientação; implicarão, pois a direção geral a ser seguida e não as minudências do caminho. “Base” significa superfície de apoio, refere-se pois ao alicerce sobre o qual será construído o edifício e não ao próprio edifício. A partir daí, conclui-se que a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos e fundamentais [...] Por seu turno, Gustavo Capanema considera que a palavra “diretrizes” tem sentido muito amplo, não significando apenas princípios gerais. Desse modo, conclui que o termo “diretrizes pode incluir “todo um conjunto de preceitos normativos destinados a regular a

estruturação e a atividade de um serviço estabelecido” (1961, p. 95).

Fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios e os rumos que se pretendem para o direito, para o dever e para a liberdade de educar. Para isto, o Estado deverá ter muito claro a concepção de homem, sociedade e educação que se idealiza através dos fins da educação.

A conceituação da Lei se faz necessária principalmente pela vida política na característica da época em que ela começou a ser discutida e pelo reinício das lutas ideológicas em prol da educação, vivendo um período de aspiração democrática, nacionalismo e populismo. Dada a sua importância e

[...] como a lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar [...] (SAVIANI, 1999, p. 2).

O que pode reforçar o risco de interpretações equivocadas dos objetivos da lei em contraposição de documentos auxiliares desta.

1.2.1 A primeira Lei de Diretrizes e Bases

A Constituição de 1946 influencia fortemente os educadores liberais, estipulando que o Congresso deveria aprovar uma lei que fixasse os principais parâmetros para a construção do sistema educacional do país. “Abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento democrático de educação pela vida da universalização da escola básica” (SAVIANI, 1998, p.6).

Em 1947 inicia-se então a elaboração do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É encaminhada à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948. Entretanto, demorou até o dia 29 de maio de 1957 para começar a discussão no Congresso e a Lei 4.024 é aprovada somente em 20 de dezembro de 1961. Quando, finalmente, a Lei foi aprovada, muitas das suas inovações já tinham sido realizadas, total ou parcialmente, por várias leis e decretos.

No entanto, o Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa Lei levanta críticas, sugerindo que as elites reservaram para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas.

A Lei mostrou-se limitada, não correspondeu às expectativas iniciais. O seu texto incluía expressamente a exigência do “comprovante do estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”.

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, reformulando o Ensino de 1º e 2º graus. Conforme Saviani,

o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao *slogan* ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’. Com esse *slogan* o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas (1998, p. 7).

Para corrigir essa distorção, a formação profissional passou a ser regra geral, devendo ser seguida por todos indistintamente, o que, de acordo com o apontamento de Cunha “representou, certamente o maior fracasso [...] o resultado foi o esvaziamento do conteúdo profissional, em proveito da educação geral e propedêutica [...]” (2000b, p. 181). Assim, os alunos recebiam algum preparo para ingressar no mercado profissional e, conseqüentemente, eram diferenciados com menor preparo. O Estado brasileiro parece não se revelara capaz de democratizar o ensino. Além disso, nas regiões mais

carentes e menos desenvolvidas a população não tinha condições de completar os onze anos do ensino básico, proposto pela Lei.

1.2.2 A nova Lei de Diretrizes e Bases

A nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, foi aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada em 20 de dezembro de 1996. E para compreender melhor os caminhos pelos quais passou essa nova LDB antes de ser sancionada em 1996, encontramos a origem da temática das diretrizes e bases da educação nacional na Constituição de 1934, que deixou como competência privada da União, traçar diretrizes da educação nacional.

É evidente que se visava à implantação de um Sistema Nacional de Educação. Com efeito, previam-se normas educacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização da execução nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas educativos do país.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que se trata de uma proposta complexa, pois nossa sociedade é capitalista e enquanto esse sistema persistir, uma proposta educacional de caráter socialista parece difícil de ser implantada na sua plenitude. É nos embates e nas contradições das lutas de classes que a democracia surge e pode ganhar força.

E, de acordo com Saviani, o texto apresentado inicialmente tinha um caráter social-democrata

[...] quando defendemos diretrizes de proposta, a igualdade, a liberdade, a democracia, a solidariedade humana, etc. [...], assim é que a educação é aí fortemente entendida com o um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regular, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente (1998, p. 194-195)

Porém, já o texto final, transformado em Lei e aprovado pelo Congresso brasileiro e sancionado sem vetos, apresenta uma postura neoliberal, levando-se em conta

[...] o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber, valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento ao lugar e ao papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações de investimentos público [...] (1998, p. 200).

Entre as críticas apontadas pelo autor, destacamos que na aprovação da nova LDB, utilizou-se o texto base do senador Darcy Ribeiro, entretanto, no texto final foram feitas mudanças muito profundas, direcionando a nova legislação educacional para a mudança do papel do Estado, ou seja, a caracterização da política do “Estado mínimo”. Dessa forma, as diretrizes essenciais como: descentralização administrativa e financeira; a prioridade para o ensino fundamental; municipalização; parcerias com a comunidade e com as empresas; avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar estão sempre voltadas para o atendimento empresarial e, não necessariamente, reflete a função do Estado.

O relatório manteve fragmentos das aspirações iniciais, mas, posteriormente, incorporou várias emendas de interesse do setor privado, representando um grande retrocesso das lutas em prol da democratização travadas até o momento. E o projeto aprovado pela câmara perdeu seu caráter social-democrata e progressista, correspondendo, então, mais aos aspectos conservadores, pois a globalização traz como conseqüência o enfraquecimento dos estados nacionais, o que faz com que a tendência dominante se reproduza de forma semelhante nos diferentes países. O livre mercado advoga a favor da redução do Estado através do processo de privatização, redução de cargas tributárias e inversão da legislação favorecendo interesses que, muitas vezes, não correspondem aos da sociedade e da nação.

Para a educação profissional, que é o foco central deste trabalho, a nova LDB apresenta um novo paradigma, pois ela deve conduzir o cidadão “ao

permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (Artigo 39). Atinge-se um novo patamar em relação à visão de cunho assistencialista em que a escola técnica estava inserida, bem como a de simples ajustamento para o ingresso no mercado de trabalho.

Cordão sustenta que o foco parece voltar-se para o acesso dos cidadãos às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, e que

não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor da rua, embora com ela também se possa tirar o menor da rua. Mas a função central dessa nova Educação Profissional é a de desempenhar uma função de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente. O compromisso da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências (2002, p. 11-23)

Completamos ressaltando, que o desenvolvimento para a cidadania e para o trabalho são compromissos centrais inerentes a qualquer escola.

As ações neoliberais estão postas por meio do capitalismo. Não se pode negar que essa lógica está impregnada em todos os setores e segmentos e que a Lei em questão não ficou isenta dessa contaminação, no entanto, a decodificação dos agentes de educação é o que vai diferenciar o que é de praxe, pois,

o nosso desafio não é mais o da democratização da informação. A informação está sendo cada vez mais democratizante colocada à disposição de todos. O desafio agora é o da geração do conhecimento, o que significa transformar essa informação em conhecimento. O risco atual é o de pertencermos a uma sociedade muito bem informada, porém, ignorante, que não sabe o que fazer com a informação, que é só informação e não conhecimento das pessoas (CORDÃO, 2002, p. 11-23).

Voltaremos à análise da nova LDB, posteriormente, nos assuntos tratados nos próximos capítulos, mas, antes, levaremos à reflexão a proposta de Saviani quando sugere que

enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (1998, p. 238).

1.3 A Criação do Senac³

O Senac surge com o Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946, em que o governo federal atribui à Confederação Nacional do Comércio a organização e administração, em todo o País, de escolas de aprendizagem comercial para empregados do setor.

Segundo Romanelli (2002), a população que procurava as escolas de aprendizagem mantidas pelo Senai e pelo Senac tinha urgência de se preparar para um ofício, pois eram pré-adolescentes advindos de uma camada social que precisava trabalhar mais cedo, não podiam, portanto, frequentar as escolas do sistema oficial. É importante registrar ainda que, naquela época, eram as únicas escolas nas quais os alunos eram pagos para estudar. O ramo secundário e superior continuou sendo o sistema das elites, ou ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema paralelo de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, era destinado às camadas mais populares. E Cunha acrescenta que

³ Esse tópico foi elaborado com base no Relatório de Atividades. Senac São Paulo, 2003; Portal do Senac São Paulo. Conheça o Senac. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>>. Acesso em: 27/09/05; e através de entrevista e visita à Unidade do Senac em Campinas.

[...] a complexidade e a especialização geraram condições para o surgimento de um novo tipo de intelectual – o especialista em ensino profissional, em substituição aos diletantes – o que foi bastante acentuado com a criação dos serviços nacionais de aprendizagem, o industrial e o comercial (2000a, p. 238)

O Senac de São Paulo já nasce descentralizado e administrado pelos Estados, dando origem aos conselhos regionais (deliberativos) e departamentos regionais (executivos).

Em novembro de 1947, o SENAC e o SESC de São Paulo lançaram, em parceria, uma experiência pioneira de educação à distância. Essa modalidade de ensino, utilizando o rádio, possibilitou que comerciários do interior do Estado, principalmente, tivessem acesso a oportunidades de desenvolvimento educacional e social.

Hoje, a missão do Senac São Paulo é proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social. E, até 2010, pretende ser referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciado pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária. Tem, ainda, como compromisso, promover a responsabilidade social e ambiental, a cidadania e a qualidade de vida, através de campanhas, cursos e programas de capacitação de pessoas e organizações.

Atualmente, o Senac São Paulo atende a quase todos os segmentos do setor terciário, em sua rede com 56 Unidades espalhadas pela Capital e Interior de São Paulo. A Instituição conta também com unidades diferenciadas: Editora Senac, Rede SescSenac de Televisão, Hotéis-Escola (Grande Hotel São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão) e um *Campus* Universitário. Atua nas áreas de administração e negócios; comunicação; arte e design; educação; gastronomia; idiomas; informática; tecnologia aplicada; meio ambiente; imagem pessoal; saúde; desenvolvimento social e turismo e hotelaria.

Possui *portfólio* de cursos em diversos níveis: básico (em programa de curta e média duração); técnico e de graduação (cursos superiores de tecnologia e bacharelado); pós-graduação (cursos de aperfeiçoamento,

especialização, mestrado profissional e acadêmico) e de extensão. E Também oferece uma gama de produtos e serviços como os programas educacionais e culturais da Rede SescSenac de Televisão, assessorias especializadas, publicações técnicas, vídeos, softwares, estágios, feiras, mostras e treinamentos à distância. Desenvolve o Programa de Aprendizagem em Comércio e Bens de Serviços, dirigido a jovens de 14 a 24 anos, encaminhados pelas empresas do setor, para cumprimento da legislação sobre aprendizagem. Capacita esses jovens para inserção no mundo do trabalho, desenvolvendo competências pessoais e profissionais que possibilitem a atuação em vendas, telemarketing e gestão empresarial.

Em 1996, o Senac São Paulo implantou o Programa Educação para o Trabalho - PET, que abriu novas perspectivas para a capacitação de jovens de baixa renda, ampliando suas chances de ingresso e permanência no mercado. O Programa conta com verba do Senac e financiamento de outras empresas parceiras.

Outro programa coordenado pelo Departamento Nacional do Senac e desenvolvido para jovens dispensados do serviço militar é o Soldado Cidadão, oferecendo-lhes condições de ingresso e permanência no emprego. O Programa aborda a capacitação em serviços de portaria, zeladoria, formação em comércio exterior, técnicas básicas de gastronomia e recreação em hotéis, entre outras.

A partir de 1984, efetivou diversos acordos e parcerias nacionais e internacionais para intercambiar conhecimento de ponta em diferentes áreas de atuação. Entre outros acordos, mantém parcerias com as instituições: Esmod – École Supérieure des Arts et Techniques de la Mode, da França; CIA – The Culinary Institute of América, Johns Hopkins University e Rochester Institute of Technology, dos Estados Unidos; Seneca College of Applied Arts and Technology e Université du Québec à Montreal, do Canadá; Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e Fundacentro.

Em São Paulo, em 2005, o quadro de funcionários fixos da instituição soma 3.141, 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino.

1.3.1 O Senac de Campinas

A Unidade do Senac em Campinas – onde realizamos a pesquisa para este trabalho - foi instalada em 1947, inicialmente, em um prédio da Rua Ferreira Penteado, onde permaneceu até o ano de 1966, quando foi transferida para a Rua Barreto Leme. Em 1970 ocupou o antigo Palácio do Bispo, na Av. Aquidaban e, em 1973, ainda em obras, mudou-se para o prédio próprio, na Rua Sacramento, nº 490, Centro de Campinas, inaugurada oficialmente em 1975 e onde permanece até os dias atuais. As últimas reformas e ampliações ocorridas no Senac Campinas foram concluídas em 2001 e ocorreram em virtude da crescente demanda do mercado profissional. Ocupa uma área com cerca de 5.800 m² e área do jardim com 1.600 m².

A Instituição optou pela instalação da Unidade de Campinas porque o Município e a sua região metropolitana é um dos mais importantes no Estado de São Paulo, com mais de um milhão de habitantes. Suas características de pólo tecnológico, industrial, comercial e acadêmico, atraem milhões de investimentos. Frente a este cenário há uma grande necessidade de constante aprimoramento e qualificação profissional, além de fomentar idéias e questões relativas à responsabilidade social. É uma Unidade estratégica para o Senac São Paulo, pois tem várias semelhanças com os grandes centros metropolitanos, além das características peculiares do interior do Estado de São Paulo. O mercado local, assim como ocorre na Capital, possibilita oferecer para a Organização uma visão da necessidade de novos produtos e serviços a serem implantados e testados, antes de disponibilizá-los para a rede de unidades.

Para atender ao seu público, o Senac Campinas conta com 34 salas de aula polivalentes (multiuso), 01 auditório, uma biblioteca e 23 Laboratórios especializados: 05 Informática; 01 Hardware; 01 Telecomunicações; 01 Surfaçagem (Ótica); 01 Montagem (Ótica); 01 Contatologia (Ótica); 01 Segurança do Trabalho; 01 Vídeo; 01 Rádio; 01 Prótese Dentária e Farmácia; 01 Procedimentos Hospitalares, Hemoterapia e Meio Ambiente; 01 Podologia;

01 Massoterapia; 02 Design e Paisagismo; 01 Moda; 02 Estética e 01 Radiologia.

Além dos equipamentos específicos de cada área de formação, são disponibilizados outros recursos tecnológicos a fim de ambientar os espaços, reproduzir situações reais encontradas nas empresas, pesquisa e auxílio no processo de aprendizagem dos alunos, tais como: projetores multimídia, microcomputadores conectados à Internet (banda larga), retro-projetores, projetores de slides, entre outros.

Atualmente 73 funcionários fixos trabalham na Unidade: 01 Gerente (Diretora), 08 Técnicos de Desenvolvimento Profissional (Coordenadores); 18 Monitores de Educação Profissional (Professores); 01 Bibliotecária; 02 Auxiliares de Documentação Técnica; 01 Coordenador Administrativo; 03 Assistentes Administrativos; 33 Agentes Administrativos; 02 Auxiliares de Manutenção; 01 Auxiliar de Limpeza; 01 Auxiliar de Serviços Gerais; 01 Jardineiro e 01 Menor Aprendiz. Cerca de 350 profissionais autônomos prestam serviços de docência à Unidade.

A cada ano, o Senac Campinas oferece aos docentes o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, curso modulado, com objetivo de preparar os professores para a metodologia utilizada, englobando: Planejando para desenvolver competências; A prática pedagógica do aprender a aprender; Avaliação da aprendizagem; Qualidade na educação; Usando televisão e vídeo na educação; Os recursos da Informática na educação; Jogando e aprendendo (Jogos e brincadeiras na educação) e Usando a Internet para projetos educacionais. E os professores e coordenadores são selecionados com base, principalmente, na experiência profissional e na formação acadêmica junto à área de atuação.

A Unidade ainda oferece cursos livres, qualificação profissional, técnicos, especializações técnicas, extensões universitárias e pós-graduações. Trabalha também com projetos sócio-comunitários: Programa Educação para o Trabalho, Programa de Aprendizagem Comercial, Projeto Renutrir⁴, Projeto

⁴ Projeto de reaproveitamento de alimentos, desenvolvido em parceria com a Petrobrás, com mulheres da comunidade do Bairro São Marcos, em Campinas.

Cemoa⁵ sem Limites e Campanhas (Senac Alerta, Prevenção ao Câncer de Pele, Aleitamento Materno, etc). Além do investimento da própria Instituição, os projetos são realizados em parceria com instituições como a Petrobrás, Prefeitura do Município de Valinhos, entre outras. A montagem da programação de cursos é feita com base na demanda analisada através das tendências de mercado e do desempenho dos títulos oferecidos anteriormente.

A média de alunos por dia é de 2.100 e por mês, de 50.000. Em sua maioria, a faixa etária está entre 18 a 35 anos. E o funcionamento da escola acontece de segunda a sexta-feira, das 8 às 22h30 e aos sábados, das 8h às 16h.

Como já foi colocado, há uma grande preocupação do Senac com a qualificação de seus docentes, selecionados, meticulosamente, de acordo com a experiência profissional e formação acadêmica. E, portanto, oferece anualmente, cursos preparatórios para adequar esses profissionais ao perfil da Instituição. Dedicaremos, assim, um capítulo para falar do perfil do docente da Educação Profissional.

⁵ Programa desenvolvido em parceria com a Prefeitura de Campinas, para adolescentes com idade entre 14 a 15 anos e meio, com práticas de esporte, oficinas de artes, etc.

CAPÍTULO 2

O PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas, o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...].

Paulo Freire

2.1. O docente da educação profissional

Conforme vimos anteriormente, o Senac surge em meio a significativas mudanças na política e na educação. A sua principal função é a formação e qualificação de pessoas para atuar nos segmentos do comércio e prestação de serviços.

Inicialmente, a educação profissional foi planejada de acordo com a concepção de uma sociedade capitalista, com a separação das classes sociais e cuja divisão do trabalho é feita entre os que pensam e os que fazem. O quadro atual da sociedade, no entanto, é marcado pelo ritmo alucinante da globalização da economia, crescente urbanização e revolução tecnológica (considerada por alguns autores como 3ª revolução industrial). O lado desfavorável desse quadro reflete miséria, desemprego, desigualdades, medos, tensões e conflitos. Sendo assim, a formação profissional também tem que

seguir esse ritmo. Dessa forma, o profissional da educação deve encontrar o sentido do seu trabalho, pois

[...] a questão não é negar o processo técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos 'homens de negócio' uma postura dominante maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-lo da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2003, p. 139).

Para Postic, “qualquer capacitação profissional só pode ser definida através de um poder de adaptação contínua às transformações incessantes das técnicas”, entretanto, devemos nos ater ao ser humano e não ao mercado de trabalho como parâmetro, assim, “o ensino técnico pretende dar ao jovem, paralelamente a uma formação profissional, o sentido das suas responsabilidades sociais futuras” (1995, p. 65).

Atualmente, o novo panorama mundial requer uma educação profissional diferenciada e, conseqüentemente, do professor desse tipo de educação são exigidos determinados perfil e habilidades que lhe confirmem as competências para atuar com os seus alunos.

Assim, qual perfil de docente o Senac pretende formar e para qual objetivo? É sobre esse diferencial docente que refletiremos neste capítulo.

Porém, antes de nos atermos mais diretamente a esse perfil profissional docente, abordaremos as determinações legais para a educação profissional, que, de certo, deverá influenciar na própria formação do professor.

Com a implantação da nova LDB/96, o Senac São Paulo iniciou a reformulação dos seus planos de cursos em atendimento a essa Lei, ao Parecer CNE-CNB nº 16/99, das Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica, Conselho da Educação (BRASIL, 2001) e de outros documentos

necessários. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais constituem um conjunto de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados na execução e na avaliação dos cursos e projetos pedagógicos.

O próprio Parecer CNE-CNB nº 16/99 destaca que

a LDB reservou um espaço privilegiado para a Educação Profissional. Ela ocupa um capítulo específico do título amplo que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial [...] (BRASIL, 2001).

Neste sentido, o Título III da nova LDB determina que a educação profissional deve estar integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

E nos dizeres desse Parecer CNE-CNB nº 16/99

a Educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e aos demais princípios consagrados pelo art. 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de Educação Profissional (BRASIL, 2001).

Agora, como a “Educação Profissional é, antes de tudo, educação”, a boa atuação do professor é uma das características mais importantes para o sucesso do aprendizado. Nesse sentido, lembramos as contribuições do trabalho desenvolvido por Castanho, “Sobre professores marcantes”:

Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal [...] O professor marcante ensina bem, conhece bem a sua área [...] geralmente alia características positivas às do domínio cognitivo [...] planeja sua aula [...] organiza seu trabalho visando ao progresso dos alunos, evitando situações caóticas e

promovendo situações enriquecedoras [...] ele liga o que ensina (dimensão microestrutural) com o que acontece no plano macroestrutural, buscando mostrar as inter-relações entre os fenômenos [...], busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências [...] (2001, p. 153-162).

Acrescentaremos, resumidamente, as contribuições que o professor Cordão⁶ nos oferece quando levanta pontos em comum entre os docentes da Educação Profissional e os da Educação Básica:

- Administrar e dirigir situações de aprendizagens;
- Administrar a progressão da aprendizagem de seus alunos;
- Administrar a heterogeneidade e a diversidade, pois não existe aluno padrão, aluno médio;
- Ampliar o espaço educativo para além da sala de aula;
- Utilizar metodologias, estratégias de ensino e materiais de apoio à aprendizagem que conduzam seus alunos ao desenvolvimento da própria capacidade de aprendizagem, com crescentes graus de autonomia intelectual;
- Desenvolver hábitos de colaboração e saber trabalhar em equipe, pois o trabalho educacional é essencialmente interdisciplinar;
- Participar da concepção, elaboração, execução, avaliação e replanejamento da proposta pedagógica da sua instituição de ensino e
- Administrar a sua própria formação pessoal e profissional.

No que se refere às especificidades do docente da Educação Profissional, o professor Cordão sustenta que o docente deve atentar para os itens:

⁶ O DOCENTE da educação profissional - Teleconferência. Produção do Centro de Produção de Rádio e Televisão – Divisão de Operações. Rio de Janeiro: Senac Nacional. 2004. 1 videocassete (148'16" min), VHS, son., color.

- O professor não está lidando com crianças e adolescente. Está trabalhando com jovens e adultos. São pessoas que já trazem na bagagem uma série de saberes, em termos de conhecimentos, fazeres, habilidades, atitudes e valores e querem desenvolvê-los;
- Os alunos procuram desenvolver competências profissionais que os conduzam a um desempenho profissional competente, seja adquirindo um novo emprego, desenvolvendo uma nova atividade, progredindo em sua atividade profissional, conseguindo promoção ou algo similar;
- O aluno da educação profissional não quer apenas aprender a fazer. Ele quer saber porque está fazendo dessa maneira e não de outra. Ele quer saber os fundamentos científicos e tecnológicos do seu fazer, para que ele possa, antes de um novo desafio profissional ou diante de uma dificuldade, escolher o caminho a trilhar, buscar intencionalmente o que fazer para resolver o problema e demonstrar competência profissional, com maior grau possível de autonomia;
- É essencial, portanto, que o docente de educação profissional tenha boa experiência profissional, seja competente naquilo que faz e sabe fazer e tenha intencionalidade nisso;
- Isso exige que o docente da educação profissional esteja permanentemente atualizado para que tenha condições de estimular e motivar os seus alunos para a necessidade de contínuo aprendizado;
- É importante desenvolver a capacidade de aprendizagem, pois, motivar e promover esse desenvolvimento é uma das tarefas do docente.

Acrescentando, Gomes e Marins afirmam que

na educação profissional, a função do professor acaba por agregar duas necessidades fundamentais: de conhecimento específico da profissão na área técnica em que atua e de saberes pedagógicos básicos da profissão docente (2004, p.21).

Por sua vez, Depresbiteris (2000, p. 29-39) sugere que “nos currículos de educação profissional deveriam estar presentes, explicitamente, ações educativas de desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar”, por meio de raciocínios mais elaborados, tais como: habilidade de classificar (para operações lógico-verbais, uma vez que quando operamos conceitos, estabelecemos regras do que é comum entre os elementos semelhantes e entre os díspares); habilidade de estabelecer relações (para que as pessoas descubram as regras e as leis que regem uma sucessão de fatos); habilidade de decodificar instruções (básica para que se possa resolver um problema, facilitando a comunicação de seus resultados) e habilidade de se localizar no espaço (para a representação mental das pessoas, fundamental também para a representação social).

Depresbiteris considera importante que o educador situe o educando quanto à historicidade dos produtos do seu trabalho, permitindo-lhe compreender que as mudanças são influenciadas pelas variáveis sociais, políticas e econômicas.

Por sua vez, Rehem (2005) desenvolveu uma interessante pesquisa junto a professores e dirigentes da educação profissional, que se manifestaram quanto ao perfil profissional necessário para o professor de educação técnica, no contexto do novo mercado de trabalho, frente à reestruturação produtiva, às transformações contemporâneas nas áreas: econômica, social, política e cultural.

Segundo a pesquisadora, “a construção do perfil aqui delineado é tarefa complexa e desafia os envolvidos com a educação profissional a estruturar proposições, testar idéias, mobilizar vontades, experimentar inovações [...]”. E na conclusão do seu trabalho de identificar o perfil contemporâneo do professor de educação profissional, aparece a própria importância de formar esse professor, considerando que um curso destinado à formação pedagógica inicial do professor não consegue construir e consolidar todas as competências demandadas para “um fazer pedagógico reflexivo, cooperativo, ético, integrativo e flexível” (2005, p. 38-47).

Diante dessa preocupação com a melhor capacitação do seu quadro docente, o Senac São Paulo desenvolveu o “Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE⁷”. Esse programa é destinado aos professores e técnicos (coordenadores) da instituição, no sentido de orientá-los para atuarem de acordo com a metodologia advinda com a nova LDB e com necessidades de inovações que o mundo do trabalho e a formação que a educação profissional requerem.

A estratégia do PDE reflete um paradigma educacional em que a atenção se desloca do ensino para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o aluno enquanto sujeito desse processo. O foco foi direcionado para a mediação da aprendizagem e, dessa maneira, a atuação do docente está voltada para:

- articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia para a operação, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender;
- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- planejar de modo integrado e significativo a proposta curricular do curso no qual atua;
- criar condições de aprendizagem nas quais o conteúdo, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;

⁷ SÃO PAULO, **Programa de desenvolvimento educacional**, Senac SP, 2001.

- manter uma postura democrática, participativa, cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos;
- articular-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos.

O PDE é composto por oito módulos:

Módulo	Título
I	Planejando para desenvolver competências
II	A prática pedagógica do aprender a aprender
III	Avaliação da aprendizagem
IV	Qualidade na educação
V	Usando televisão e vídeo na educação
VI	Os recursos da Informática na educação
VII	Jogando e aprendendo (Jogos e brincadeiras na educação)
VIII	Usando a Internet para projetos educacionais

Quadro 1 – Programa de Desenvolvimento Educacional

Cada módulo é desenvolvido com 16 horas de atividades presenciais. Além dessa carga horária os participantes desenvolvem atividades não presenciais (leituras, pesquisas, etc.).

As competências focalizadas no PDE referem-se àquelas demandas da formação docente, nos termos no Parecer CNE-CEB nº 16/99 e da Resolução CNE-CEB nº 04/99, que conceituam competência profissional como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Nas palavras de Gomes e Marins, o Programa de Desenvolvimento Educacional é “uma formação continuada do professor, uma experiência bem sucedida” (2004, p. 156).

Assim, em consonância com a sua Proposta Pedagógica⁸, o PDE pretende preparar os professores para atuar na instituição, considerando que esse profissional deve ser

um criador de ambientes. Planeja, estimula a ação dos alunos, promovendo a reflexão, sintetiza, reformula, critica e avalia. Por estas e outras ações, organiza o trabalho educativo e se concebe como mediador e orientador. Acima de tudo, cria espaços e situações para que o aluno atue e aprenda [...]

E nesse sentido, o Senac São Paulo entende que educar é uma ação intencional e política que possibilita ao indivíduo aprender a conhecer, viver, conviver, agir e transformar a sociedade. E uma educação participativa e de boa qualidade deverá ser capaz de gerar junto à comunidade ferramentas para que as pessoas possam: interferir e participar na vida pública; defender seus legítimos direitos e ampliá-los; entrar e permanecer no mundo do trabalho; ampliar a visão crítica de mundo; preservar o meio ambiente e assumir responsabilidade social.

Quando falamos em uma *educação participativa e de qualidade*, refletimos sobre a difusão do uso da palavra “qualidade” nos textos didáticos, na legislação educacional e na mídia, e, dessa forma, sentimos necessidade de melhor conceituar o que é qualidade, o que é qualidade na educação e qual o perfil do docente da educação profissional de boa qualidade, como veremos a seguir.

2.2. Qualidade e qualidade na educação

O termo qualidade vem do latim: *qualitas* e é utilizado em diversas situações, mas seu significado nem sempre é de definição clara e objetiva. As novas tendências educacionais trazem sempre uma proposta de qualidade e para o melhor entendimento e diferenciação do que se espera da qualidade na

⁸ SÃO PAULO, **Proposta Pedagógica**. SENAC SP, setembro, 2003.

educação, faz-se necessário entender também um pouco melhor a utilização do conceito de qualidade no meio empresarial.

O controle de qualidade empresarial surge nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente no planejamento da agricultura (GREEN, 1995). Mais tarde, nos anos 30, a utilização dos critérios de qualidade volta-se para ajudar a localizar e a analisar problemas com a linha de produção. Já na década de 50, surge o movimento liderado pela ISO – *International Organization for Standardization* (Organização Internacional de Normatização), que foi se aperfeiçoando com a finalidade de harmonizar as diversas normas técnicas, de acordo com a especificidade do projeto, fabricação, logística e outros critérios relacionados com a qualidade dos produtos e serviços. No Brasil o lançamento dessa normatização se deu em 1990.

Para garantir a qualidade, as empresas prestadoras de serviço precisam atender às exigências e às especificações relativas à forma de produção dos produtos e serviços. As empresas adotam ainda, política ou objetivos de qualidade. Essa organização de normas - ISO (geralmente exposta aos funcionários, imprensa e clientes) - fornece diretriz para estabelecer e analisar criticamente os objetivos dessa qualidade, que, por sua vez, precisam ser coerentes com a lógica da política geral da organização.

Como as tecnologias evoluem e inovam a produção sistematicamente, as empresas acabam colocando no mercado uma enorme diversidade de produtos cada vez mais sofisticados e atraentes ao consumidor. Para diferenciar esse mercado e atrair ou manter os clientes, procuram valorizar sua marca e seus produtos através de investimentos ostensivos em publicidade e marketing, sem deixar de lado a qualidade no atendimento nos serviços associados. Os clientes se vêem então, cercados de ofertas, vantagens, gentilezas, garantias e direitos. Conseqüentemente, conforme os critérios de padronização das ISO's, o padrão de qualidade passou a ser o principal diferencial não só dos produtos, mas, sobretudo, dos serviços oferecidos pelas empresas.

O emprego do conceito da qualidade vem ganhando vários entendimentos ao longo dos anos em todo mundo, a preocupação das corporações, das grandes empresas, da indústria e da sociedade em geral, gira em torno da busca de melhor qualidade, seja de vida, de trabalho, de estudo, de processo, de prática administrativa ou de alta produtividade, na tentativa de fazer com que as empresas cresçam e sobrevivam na economia global: enfim, a ordem é qualidade! E tendo em vista que os produtos, a tecnologia empregada nos processos de produção e as diferenças entre as marcas dos produtos existentes no mercado são muito pequenas, se o interessado não tiver um padrão de qualidade como referência na sua escolha, fica muito difícil optar por esse ou aquele serviço.

Precisamos, no entanto, refletir sobre o conceito de qualidade e tentar clarificar o que queremos com a qualidade na educação, partindo do princípio de que educação é um direito. Neste sentido, de qual qualidade estamos falando? Como fazer a melhor escolha? Eis a questão!

O Artigo 3º, da nova LDB/96 - dos Princípios e Fins - propõe *garantia de padrão de qualidade*. Já as Disposições Gerais propõem observar *aspectos qualitativos sobre os quantitativos*, no processo de avaliação. Decerto, a proposta da Lei deve ser diferente da “qualidade total” que invade quase todos os segmentos da sociedade, economia e política e, como não poderia deixar de ser, a educação não fica de fora. Ferretti nos dá a sua contribuição quando afirma que

[...] a educação é definida como de qualidade, num sentido amplo, quando é capaz de satisfazer as chamadas necessidades básicas de aprendizagem, um conceito na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e [...] que se refere aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem a aprender. Uma formulação vaga e genérica, como se pode perceber, e que, por isso mesmo, pode significar muitas coisas até mesmo contrárias em si. (1996, p. 126).

No entanto, qualidade do ensino como um conceito dialético, exposto por Castanho (1989, p. 34-35), tem fundamentos nas contradições da política e da educação, pois aborda a utilização e domínios da escola pelas estratégias do poder político em ações de controles da sociedade civil. Nesse sentido, atribuir qualidade ao processo de ensino não pode ter a função simplista determinada por uma lógica política ou de mercado, pois, de

[...] qualidade é o ensino que provoca aprendizagem no aluno. Aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, ético, afetivo, físico e motor. Desenvolver-se pessoalmente é ir assimilando fatos, informações, manifestando sensações, sentimentos e buscar tecer uma maneira personalizada de ver o mundo exterior; é ir adquirindo habilidades físicas e construindo processos mentais que permitam pensar por conta própria e responder aos desafios que a vida vai colocando. É aprender a aprender. Saber buscar o conhecimento, saber descobrir do que se precisa e empreender trabalho e pesquisa para chegar a responder a indagações e ao mesmo tempo, criar novas indagações. É ter condição também de inserir-se no mundo do trabalho, de modo competente e crítico. É, enfim, discernir, distinguir e reconhecer valores e ter condições de poder, criticamente, assumi-los e orientar-se segundo eles (CASTANHO, 1989, p. 35).

Rios defende a idéia de que “o ensino competente é o ensino de boa qualidade” [...] e que “a boa educação que desejamos e pela qual lutamos é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo” (2003, p. 63-70).

Desse modo, arriscamos dizer que a boa qualidade na educação somente se dará se todas as pessoas comprometidas (alunos, professores, coordenadores, comunidade, órgãos regulamentadores, etc), assumirem efetivamente seu papel e desenvolverem visão clara dos objetivos e estratégias da real função formativa da escola.

2.3. O desenvolvimento de competências

Será que uma educação de qualidade não estaria direcionada ao desenvolvimento de competências? Como o termo “competência”, citado na nova LDB/96 ainda nos parece bastante confuso, recorreremos a alguns autores para a sua melhor compreensão. Lembrando, primeiramente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, apesar de reconhecerem a dificuldade para conceituar, caracterizam

competência profissional como capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 2001).

O conhecimento, de acordo com esse Parecer, refere-se ao saber. A habilidade, ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, superando a simples ação motora. Já o valor, “expressa-se no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade” (BRASIL, 2001).

Assim, o modelo de formação requerido do professor da educação profissional é embasado na articulação e mobilização de valores, conhecimentos e habilidades para que os alunos possam ser capazes de resolver problemas rotineiros e inusitados, eficazmente, no seu campo profissional, diante do inesperado, superando a experiência acumulada e utilizando criatividade na ação, que deverá ser transformadora. Dessa forma,

esse conceito de competência amplia a responsabilidade [...] na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida

em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual [...] (BRASIL, 2001).

Complementando essas idéias, Rios nos aguça a curiosidade para a formação docente com o desenvolvimento das competências, que toma lugar de saberes, habilidades, capacidades, que designam elementos que devem estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação. Para a autora, o conjunto de propriedades de caráter técnico, estético, ético e político é que define a competência. E como o estudo foi dirigido à formação de professores, Rios aborda a competência docente, que deverá revelar-se em cada uma das dimensões:

- Técnica, que diz respeito à capacidade para lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- Estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- Política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- Ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem estar coletivo. (2002, p. 168-169)

A autora chama a atenção para a utilização do termo ‘competência’ e o seu uso no plural. Ela prefere falar no singular.

O que se constata é uma espécie de ‘alargamento’ da extensão do termo, isto é, usa-se a palavra competência para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. Isso reduz a sua compreensão, deixando-nos frente a uma questão que não é

apenas de caráter lógico, de terminologia, e que envolve efetivamente o sentido da formação e da prática docente (2002, p. 159).

Competência ou competências são termos que têm aparecido com muita frequência em obras de alguns teóricos da educação, também apropriada por alguns documentos oficiais da educação brasileira. Dependendo da referência utilizada, adotaremos a palavra no plural ou singular, apesar de considerarmos relevante a indagação de Rios: *será que os termos 'conhecimentos', 'capacidade', 'habilidades', 'atitudes', 'qualificação' já não dão conta de expressar o que antes expressavam?* (2002, p.159).

Retomando, então, a busca da qualidade na preparação dos alunos, não estaríamos relacionando os melhores meios e forma do desenvolvimento das competências para a melhor compreensão das práticas e aplicações no mundo do trabalho? Como propõe a autora já citada,

a competência guarda o sentido de 'saber fazer bem o dever'. Na verdade, ela se refere sempre a um 'fazer' que requer um conjunto de 'saberes' e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...] A competência se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem [...] (2002, p. 167).

Ainda, além da força de trabalho, poderiam juntar conceitos de ética, estética e valores, com a finalidade de humanizar e subjetivar as relações pedagógicas e de ensino, na geração de uma educação capaz de mobilizar para a autonomia e para o desejo pela busca do novo.

Analisando tudo o que foi colocado, parece que competência não é algo que se adquire de imediato, vamos nos tornando competentes. Nesse processo, a tarefa da escola é desenvolver capacidades e habilidades para a socialização dos conhecimentos e dos múltiplos saberes. Sendo assim, a

superação do modelo taylorista/fordista no mundo do trabalho exige uma educação profissional diferenciada, centrada na autonomia da aprendizagem e do saber. Não basta aprender a fazer, pois quem aprendeu deve saber porque está fazendo dessa e não de outra maneira. Assim como também deve preservar o gosto de um trabalho bem feito.

Questionamos ainda: será que o termo “competência” está claro o suficiente para as pessoas que utilizam ou deveriam fazê-lo? Encontramos em Zarifian (2003), por exemplo, informações relevantes, baseadas no desenvolvimento da classe operária francesa, que em muitos aspectos, se assemelha à brasileira. Sociólogo e pesquisador, esse autor teve também oportunidade de acompanhar quatro grandes momentos de destaque no modelo da França:

- início dos anos 70, com a classificação de empregos (não das pessoas); redução de normas empresariais; atribuição de autonomia e responsabilidade aos assalariados e introdução do tema individualidade no meio dos ‘atores sociais’;
- meado dos anos 80, no momento da retomada da economia, o tema ‘competência’ é utilizado para atribuir à classe operária responsabilidade em dada situação e capacidade de saber tomar decisão em prazo curto através da utilização das virtudes da ‘inteligência distribuída’, pois para a tomada de decisão é preciso saber analisar e compreender a situação. O modelo de competência, no entanto, ainda não consegue se impor, a palavra começa a se decompor e qualquer coisa pode ser chamada de gestão de competências;
- primeira metade dos anos 90 – conjuntura econômica pouco favorável, as inovações organizacionais são deixadas a segundo plano e a meta é a elevação dos níveis de rentabilidade. Nesse período a temática da competência evolui muito pouco, apresentando fragilidade e dificuldade de compreensão, tanto pelas empresas como pelas forças sindicais;
- Final dos anos 90: o desenvolvimento e a mobilização das competências (e não das tecnologias, nem da estrutura organizacional ou dos níveis de

salários) fazem a diferença na competição, coincidentemente, a economia e produtividade voltam a prosperar nesse período.

Apesar de haver muita confusão no senso comum, Zarifian distingue qualificação de competência:

Todos sabemos que a qualificação é uma construção social cujo objeto é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu 'trabalho'), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar (2003, p. 37).

E conceitua que

competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta.

Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.

Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Para o autor, o grande desafio da competência é a volta do trabalho para o trabalhador, ou seja, que esse não seja mero "tarefeiro" e simples executor, mas que consiga enxergar o todo e perceber-se como parte fundamental do processo e, principalmente, sentir-se fortalecido pelo coletivo.

O modelo de desenvolvimento que se impôs nos anos 90 teve como mola propulsora a disseminação de novas tecnologias, impulsionando algumas questões quanto às implicações sociais, políticas e econômicas. Assim, os modelos de produção apontariam para um processo de reestruturação que deveria priorizar as dimensões sociais, políticas e culturais e a capacidade de articular o sistema de inovações tecnológicas e organizacionais com a

reorganização sócio-política, que se tornou um dos pré-requisitos do novo modelo.

Mas, atualmente há uma polêmica entre os diversos autores em torno da substituição do conceito de qualificação pelo conceito de competência. Num e noutro conceito, permanecem intocadas as bases de dominação por meio de estratégias da divisão social e das técnicas de organização do trabalho, cujos princípios permanecem inalterados.

Acrescentando, acerca do tema “qualificação”, Ávila (2003) apresenta uma crítica baseada no modelo de desenvolvimento japonês. De acordo com o seu trabalho, o Japão é citado como referência de qualificação e paradigma de sucesso, pois conseguiu reverter a sua situação de derrota após a segunda guerra mundial, em 1945. A partir daquela época, o país apresentava um quadro de produção industrial considerado precário, com produtos muito baratos e de má qualidade. Foi quando T. Ohno, engenheiro e chefe da empresa automobilística Toyota, se dedicou a resolver o problema da crise na sua empresa. Então, em visita aos Estados Unidos, ficou encantado com o modelo de reposição dos produtos nos supermercados e resolveu adaptar à realidade de sua empresa. Assim, ao invés de fabricar e estocar grandes quantidades, passou a fabricar somente os produtos encomendados, o que originou o método Kanban⁹. E com isso, surgiu a necessidade de qualificar as pessoas para a operação de várias máquinas automáticas ao mesmo tempo.

Posteriormente, esse modelo toyotista, com seus métodos flexíveis de organização e gestão, invadiu a escola com seus novos princípios, exigindo a educação de trabalhos competentes, acentuando cada vez mais a fragmentação entre o trabalho intelectual e o operacional. Conseqüentemente, o trabalhador deve desempenhar diferentes tarefas e conhecimentos para acompanhar o progresso científico e metodológico.

Já Villavicencio (1992), por exemplo, entende a qualificação como “produto sempre provisório de um processo complexo em que se combinam numerosos elementos muito heterogênicos, que é necessário distinguir”, ou seja “trata-se de um conceito que reflete, em primeira instância, a mobilização

dos saberes dos trabalhadores, resultado de experiências de formação e elaboração individuais e coletivas”. Ele considera fundamental que a qualificação seja entendida como um conceito explicativo da articulação dos diferentes elementos que compõem as relações de trabalho e propõe o aprofundamento das categorias explicativas da relação do indivíduo com o trabalho, destacando as dimensões tecnológicas e cognoscitivas da relação homem-máquina e as dimensões organizativas, ideológicas, sociais e culturais da relação homem-homem e critica a ênfase aos efeitos do fator tecnológico sobre a organizações do trabalho.

Essa dinâmica permitiria tomar a questão do domínio do processo de produção como ferramenta de análise para a compreensão das relações postas pela qualificação; enfatizaria a importância do exame dos saberes efetivos dos trabalhadores no processo dinâmico da qualificação e aumentaria o poder regulador dos trabalhadores sobre o processo de produção.

Nesse processo, estariam articulando, confrontando e combinando fatores como: a qualificação dos postos de trabalho, frente à qualificação dos trabalhadores para ocupar tais postos; as qualidades pessoais e subjetivas e os saberes reconhecidos e objetivados no cenário dos sistemas ocupacionais; as trajetórias individuais de vida e as oportunidades de construção da própria qualificação; as possibilidades de negociação da força de trabalho (salário e carreira) e a interação entre o sistema ocupacional e o sistema social para a obtenção e manutenção do emprego.

Kuenzer afirma, porém, que a competência, demandada pela base microeletrônica voltada para o enfrentamento de situações não previstas colocaria o capitalismo

[...] à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão dos trabalhadores, daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a favor da acumulação do capital, e portanto,

⁹ Estratégia de gestão de produção que reorganiza os fluxos de abastecimento das linhas de produção a partir das encomendas, procurando reduzir os intervalos de tempo não utilizados no processo.

contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho (2003, p. 21).

Essa proposta vê o homem não somente de acordo com as estruturas de qualificação profissional, mas também e, principalmente, o vê numa revisão da estrutura de formação.

Por sua vez, Baethge (1994) sustenta que o processo de modernização social nas sociedades de capitalismo avançado vem gerando uma “crescente subjetivação normativa do trabalho”, que questiona o modo tradicional de formação de identidade no/e através do trabalho. Esse processo seria acionado pelo desenvolvimento da consciência do sentido subjetivo que liga as pessoas economicamente ativas ao seu trabalho, marcando uma tendência de complementaridade entre a vida privada e o trabalho, o que aparece mais nitidamente nas profissões de prestação de serviços. A necessidade de maior e melhor qualificação provocaria, portanto, um prolongamento dos períodos de formação e especialização profissional, gerando uma espécie de confronto, permeado pelas influências do mundo cotidiano, entre o sistema de trabalho e as intenções e atitudes do indivíduo.

É certo que o próprio avanço tecnológico obriga os indivíduos a dominarem os esquemas que as inovações utilizam e o convívio com essas inovações permite, automaticamente, aos que delas necessitam, apropriar-se dos modos como funcionam. Aprender a utilizar o computador no trabalho, por exemplo, não significa que o indivíduo seja melhor qualificado, mas, apenas que está atualizado no domínio de uma nova ferramenta.

Por isso, Zarifian (2003) critica o que chamou de “assalariado-empresário”, muito semelhante aos trabalhos autônomos proliferados no Brasil nos últimos anos e apontado por alguns autores como neoliberal. Para ele essa automação da autonomia e da competência exige constante atualização do indivíduo ou ele estará fadado à exclusão do mercado de trabalho e o foco das ações do trabalhador está no resultado e no desempenho econômico da empresa. Cabe, então, a ele (indivíduo) permanecer sempre competente, sob

pena e ameaça permanente de exclusão social. Esse modelo exclui a responsabilidade da empresa e coloca o trabalhador exposto a fraquezas.

Assim, como no início da revolução industrial, em que era requerido um trabalhador obediente e integrado que pusesse à disposição da empresa a sua força física e um mínimo de habilidades para execução eficiente de tarefas, a chamada sociedade pós-industrial também requer um trabalhador obediente, ainda que lhe seja exigida a capacidade de pensar, de criar, de desenvolver iniciativa para a resolução de problemas e outros requisitos tácitos. Parece, porém, que esses requisitos estão voltados à manutenção da lógica do trabalho alienado e não à lógica da emancipação e da liberdade, como seria desejável e que muitos querem defender.

Antes, o trabalhador ficava confinado ao espaço da fábrica e não precisava saber comunicar-se ou vestir-se bem. Hoje, com a venda de sua própria imagem como extensão da imagem da empresa e do produto que ela coloca no mercado, ele precisa: apresentar-se de modo que não deprecie o produto; comunicar-se de forma que valorize o mesmo e resolver os problemas que possam levar o consumidor desse produto a desistir do negócio.

Além das habilidades do trabalhador já descritas acima, deve-se somar: a honestidade, o caráter, a criatividade, a boa comunicação, a iniciativa, a boa aparência, o empreendedorismo e a liderança, para ter como resultado a imagem do trabalhador que a empresa quer que esteja associada aos seus produtos e serviços como estratégias mercadológicas. Os trabalhadores devem, pois, incorporar todas essas características ao seu modo de ser e fazer, não só para vender, como também para consumir os produtos. Vale destacar que, ao tornar-se extensão da empresa e incorporar as características voltadas às estratégias mercadológicas de distribuição dos produtos, o trabalhador torna-se também mercadoria.

Ainda de acordo com a análise de Zarifian, os aspectos coletivos só aparecem na relação social quando os trabalhadores mobilizam-se no sentido de valorizar suas qualificações, e, conseqüentemente, alteram as qualificações dos trabalhos definidos pelas empresas.

Por outro lado, a regulação das competências dos sistemas de remuneração tem-se apresentado sob o signo do desemprego estrutural, por meio de formas altamente coercivas. A mídia se encarrega de demonstrar o padrão de comportamentos e atitudes que devem ser incorporados aos valores da empresa e de disseminar quais os requisitos de competência que devem ser perseguidos pelos trabalhadores. Além disso, a ameaça de desemprego mantém os salários dos empregados em baixa e seu trabalho é intensificado, enquanto as empresas investem na automação da produção.

Retornando ao campo educacional, uma interessante referência para tratar de competência encontra-se em Perrenoud. Para ele, as habilidades de ler, escrever e contar que pautaram a escolarização do século XIX não dão mais conta das exigências que se apresentam a partir do século XX e, por isso, a abordagem educacional das competências devem suprir essa lacuna, requerendo uma evolução das práticas pedagógicas e de avaliação escolar. No seu artigo argumenta que

escolaridade funciona baseada numa espécie de 'divisão do trabalho': à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilidades profissionais cabe desenvolver competências [...], no entanto, [...] a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não aprenderam a utilizá-los em situações concretas (1998, p.3).

Assim, a noção de competência se refere a situações que exigem a tomada de decisões e a resolução de problemas, de modo que possuir conhecimentos ou capacidades não é sinônimo de possuir competências, uma vez que pode-se conhecer regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno.

Desse modo, a realidade exige a mobilização de recursos (capacidades, habilidades, saberes, atitudes) para a ação concreta. Quando os recursos necessários não existem, não há competência. Quando os recursos existem e não são utilizados de maneira útil e consistente, também não há competência. Neste foco de compreensão do tema, nenhuma competência está

apenas a serviço do mercado, mas das demais realizações humanas, com infinitas potencialidades.

Perrenoud também propõe ao professor, “dez novas competências para ensinar” (2000), que são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispêndios de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Nesse trabalho, seu propósito foi tratar de competências profissionais privilegiando aquelas emergentes no contexto atual e enfatizar o que está mudando. Entre as competências necessárias, consideramos necessário destacar as voltadas para a proposta de profissionalização docente que são:

- centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
- diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação;
- desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos;
- entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- continuar a sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo;
- participar da formação inicial dos futuros professores;
- trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas;
- inserir-se em um projeto de uma instituição ou uma rede;
- engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos (2000, p. 178-179).

E em se tratando de educação profissional, a preocupação é desenvolver requisitos técnicos e sociais para os trabalhadores advindos

daquela realidade, o que remete a dois problemas distintos, mas intimamente relacionados. De um lado, as questões de ordem política e de outro, as de ordem pedagógica. Nesta, como vimos, levantamos o questionamento sobre o que é uma educação de boa qualidade e, respectivamente, quais os indicadores para a sua mensuração, o que parece estar bem distante da lógica empresarial imposta pelo mercado.

O professor, como um dos principais agentes do processo educacional, vê-se diante de exigências de requalificação profissional ou de assimilação de novas competências impostas pelo mercado de trabalho de seu campo de atuação. Resta saber se essas requalificações, ou o que estão chamando de competência, não estão sendo confundidas com simples *up-grade* para o domínio de técnicas e tecnologias mais pontuais: contrário ao que se espera que um professor, efetivamente precise saber para gerar conhecimento em si e provocá-lo no outro. No entanto, na maioria das vezes, o professor recebe uma formação fragmentada, uma educação continuada pontual e desvinculada de sua realidade; é obrigado a reproduzir informações, ao invés de educar e, por outro lado, é cobrado a contribuir para o crescimento econômico como depositário das esperanças de desenvolvimento social do país.

Dessa forma, ao pensar na classe operária e no desenvolvimento de competências, acreditamos que o docente não pode estar dissociado ou dissociar o trabalhador da visão sistêmica de mundo e de homem, em toda a sua plenitude e complexidade. Uma educação comprometida deve superar esse modelo de trabalhador que chega às empresas com muitas teorias (e às vezes sem elas); sem saber aplicá-las; sem percepção do seu meio e alienado dos seus direitos, dos seus potenciais e dos seus valores, embora esse trabalhador seja considerado privilegiado em detrimento de outros que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola.

Diante da teoria exposta, acreditamos que um modelo ideal de competência está para um cidadão agente provocador de mudanças, tendências e inovações, sobretudo, do seu próprio modelo de homem, cidadão, trabalhador e pesquisador dos problemas de sua civilização e do que é possível contribuir em determinada fase da história.

E como o professor da educação pode contribuir na formação desse cidadão? Como saber se o aluno desenvolveu as competências esperadas? Será que aprendeu? Essas são as preocupações centrais deste trabalho. É o que vamos discutir agora.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO:

RECURSO PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO E APRIMORAR SUA QUALIDADE

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, com ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Jussara Hoffmann

3.1. Concepções de Avaliação

Situamos o contexto histórico e o perfil do docente da educação profissional com o objetivo de melhor entender as dinâmicas que influenciam a relação ensino-aprendizagem, sobretudo a avaliação da aprendizagem nos dias atuais.

Em uma breve pesquisa realizada em dois grandes sites de busca, *Google* e *Yahoo*¹⁰, encontramos, respectivamente, 56.200 e 37.199 *links* para “avaliação da aprendizagem”. O que de certa forma, confirma o quanto esse tema está na preocupação do dia-a-dia dos profissionais da educação e áreas afins.

Não sabemos se este trabalho pode apresentar algo novo e diferente sobre o tema, mas temos, sim, a intenção de recorrer a alguns teóricos na tentativa de melhor entender a problemática da avaliação da aprendizagem, bem como as propostas advindas com a implantação da nova LDB nos cursos técnicos do Senac São Paulo.

O assunto sempre aparece e nunca se esgota na literatura da educação, pois junto com a avaliação da aprendizagem sempre surgem bons trabalhos, inovações, esperanças, promessas ou mesmo, dependendo do contexto, frustração pelo seu resultado.

De acordo com Luckesi (1998a), o termo “avaliar” é originário do latim, *a-valere*, equivalente a “dar valor a...”. Já o conceito “avaliação”

é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidades atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (p. 71-78).

Como veremos, existem muitas formas de conceituar a avaliação, que é um tema muito antigo e polêmico, principalmente levando-se em conta a sua aplicação, daí muitos questionamentos advindos: Por que avaliar? Quem avaliar? Para quem ou para quê avaliar? Como avaliar?

¹⁰ Yahoo Brasil. Disponível em <<http://br.search.yahoo.com/search?p=%22avalia%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem%22&ei=UTF-8&fr=FP-tab-web-t&fl=0&vc=&x=wrt&meta=all%3D1>>. Acesso em 13 out. 2005; Google Brasil Disponível em <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=%22avalia%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem%22&meta=>>>. Acesso em 13 out. 2005.

Nesse processo, muitas vezes, o professor é tachado como o principal vilão, alvo de críticas e culpas pelo fracasso escolar e formação do aluno. Esse profissional, por sua vez, também pode ter sido alvo de um sistema de avaliação não funcional ou mesmo degenerativo na sua própria formação.

Conforme as contribuições de Dias Sobrinho (2002)¹¹, a avaliação, apesar de ser um patrimônio da escola, ultrapassa os limites das instituições educativas e por isso nem sempre é um instrumento somente da educação. E, segundo ele “adquiriu grande importância no mundo capitalista cuja reforma visa a conferir mais utilidade e operacionalidade à universidade relativamente ao mercado”¹². Também sustenta que a avaliação é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos. Testes, provas e exames constituem boa parte da cultura escolar, como se fossem naturalmente ligados aos conhecimentos e à pedagogia.

No entanto, para o autor, a avaliação é um fenômeno social e como tal, tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões. A análise desse fenômeno nos diferentes períodos históricos nos oferece possibilidade de interpretar os diversos sentidos que a avaliação oferece e, junto a esses sentidos, as tensões produzidas nos alunos, nos lares e nas universidades. O campo da avaliação vai alterando e ganhando novas proporções na medida em que a sociedade se torna mais complexa e as comunidades intelectuais crescem, como veremos, de acordo com as contribuições de Dias Sobrinho.

As universidades medievais praticavam apenas exercícios orais, posteriormente, os jesuítas utilizaram fartamente as competições orais como proposta pedagógica.

A partir do século XVIII, a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante, especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, adquire forte significado político e produz

¹¹ Com a finalidade de promover um diálogo sobre a avaliação no campo da educação e indagar sobre as suas possibilidades e limites, a Faculdade de Educação da Unicamp desenvolveu em novembro de 2001, seminário, envolvendo 15 profissionais, entre eles, convidaram os professores Heraldo Marelim Vianna, Hermengarda A. Ludke e José Dias Sobrinho. Esse encontro resultou em uma obra organizada por Freitas (2002).

¹² Ibidem., p. 14.

efeitos sociais de grande importância. A sua legitimação se deu em função da utilização dos testes escritos. Os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção e determinaram uma concepção de práticas pedagógicas que consistem basicamente na formulação dos deveres, exercícios escolares e controles.

Já a *psicometria* foi utilizada como recurso de avaliação desde o final do século XIX e boa parte do XX. Até 1930, caracterizou-se sobretudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho dos alunos. Essa mudança de ênfase das técnicas de elaboração dos testes caracterizou a *edumetria*, que foi utilizada para designar o estudo quantitativo das variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva e se dedicou sobretudo a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação.

Assim, o primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à idéia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente. E,

utilizando-se quase exclusivamente de medidas e da seleção como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. (DIAS SOBRINHO, in FREITAS, 2002, p.20).

A expressão “avaliação educacional” apareceu somente em 1934. A tarefa básica da educação era cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época

em função das necessidades econômicas e sociais, principalmente nos Estados Unidos.

Nos meados dos anos 60 até o início da década de 80, a avaliação se profissionalizou, ganhou grande impulso e consistência, ampliou seu campo e desenvolveu novos modelos e muitas contradições. É o período da “profissionalização”. E, posteriormente, a mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado Avaliador.

O Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. [...] a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamentos e rebaixamento da fé pública (DIAS SOBRINHO, in FREITAS, 2002, p. 28).

No entanto, os instrumentos utilizados não se adequavam a todas as situações, nem eram redutíveis a todas as realidades concretas. Assim, a avaliação deixou de ser encarada como inequívoca. Era preciso mudar o paradigma da avaliação aplicada pela administração central sobre os sistemas educacionais. E assim,

os governos, de mãos dadas com o mercado exigiam agora maior eficiência na produção das qualidades e dos perfis requeridos nessa nova fase do capitalismo, as famosas competências e habilidades, em substituição aos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pela idéia de igualdade e ampliação do acesso à educação [...] É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes. (DIAS SOBRINHO, in FREITAS, 2002, p. 29).

E, no parecer de Dias Sobrinho, há uma ligação muito clara entre avaliação e financiamento. Em se tratando do Banco Mundial, isto é óbvio, considerando-se que se trata de uma instituição financeira. Nesse sentido, a

ajuda do Banco a países em desenvolvimento e pobres são, necessariamente, associada a avaliações. Por isso, o Banco também está criando as competências locais em avaliação, segundo os seus critérios e necessidades. Portanto, além da função econômica de operações de empréstimo,

o Banco cumpre também um forte papel ideológico [...] aos países que buscam seus empréstimos, impõe que a educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado [...] O Banco estabelece as linhas gerais relativamente aos direitos de escolaridade e ao financiamento. (DIAS SOBRINHO, in FREITAS, 2002, p. 34-35).

O autor lembra ainda a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE - órgão de caráter intergovernamental, com objetivos fundamentalmente econômicos e dedicados aos interesses dos países membros, pertencentes à categoria dos ricos. E o evidente interesse da Organização pela educação se deu em virtude do caráter econômico de que esse setor se revestiu e, contudo, atenta para as necessidades de formação de mão-de-obra qualificada, emprego e as relações entre emprego e desenvolvimento.

Desde os anos 70, essa Organização vem elaborando indicadores internacionais que comparam o desempenho dos países membros. As pesquisas e as avaliações vêm ganhando ainda mais importância para essa entidade que definiu as suas prioridades em cinco eixos: os fluxos dos alunos no sistema; os resultados dos alunos; os estabelecimentos e seu entorno; os custos do ensino; as expectativas e atitudes em relação à educação. A avaliação é importante, portanto, para a OCDE porque oferece informações sobre a eficácia, a eficiência e a performance das políticas públicas. E, dessa forma, o poder da avaliação passou a ser entendido também como instrumento técnico e político que fundamenta a atuação dela nas necessidades e interesses de órgãos internacionais e empresariais. A ideologia empresarial, por sua vez, transforma a avaliação em controle de resultados ou cobrança da

eficiência. E a educação, o conhecimento e a formação são bens públicos passaram a ser entendidos como bens privados.

A análise da avaliação, porém, não pode estar dissociada do planejamento escolar, é o que nos explica Luckesi (1992). Antes de pensarmos nos recursos disponíveis para avaliar, precisamos refletir sobre a finalidade desses recursos, ou seja, qual a intenção ou para que avaliar?

O ser humano interfere no seu meio ambiente não só por estar inserido nele, mas também para buscar satisfazer as suas necessidades. O ato de planejar constitui-se em uma “atividade-meio” para que o homem obtenha o resultado esperado, a “atividade-fim”. Os modos positivos ou negativos dessa busca são manifestados pelas peculiaridades do ser humano e pela sua estruturação na sociedade, então, planejar nunca será um ato ingênuo, pelo contrário, “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingí-los, por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometidos” (1992, p. 115-125).

E entre o planejamento e a ação, a avaliação pode ser compreendida como crítica durante o percurso, como forma de fundamentar novas decisões. Enquanto o planejamento subsidia o que se vai construir, a avaliação serve de apoio e “esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando” (115-125).

Já Perrenoud classifica a avaliação entre muitas lógicas, que regulam: a aprendizagem, o trabalho, as relações de autoridade e cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação. Para efeito ilustrativo, ateuve-se “a avaliação entre duas lógicas”, para as quais atenta que o educador deve ter claro o que pretende ao utilizar a avaliação: um recurso a serviço da seleção ou um instrumento a serviço da aprendizagem?

O autor afirma que

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de

trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (1999, p. 9).

No caso da avaliação a serviço da seleção, ele explica que tradicionalmente a avaliação é associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Nesse sentido, muitos pedagogos revoltam-se contra as notas porque elas querem colocar a avaliação a serviço do sistema. No entanto, as notas ainda são muito utilizadas atualmente e fazem parte de uma negociação ou chantagem entre o professor e seus alunos como recurso para fazer alunos trabalhar, conseguir passar conteúdo, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. Não diz no começo o que o aluno sabe, mas o que pode acontecer no final do ano, se ele continuar agindo ou produzindo de determinada maneira (esperada ou não). Porém, Perrenoud lembra que o objetivo da nota, na situação de avaliação deve ser o de auxiliar o aluno a aprender. E não se avalia só por avaliar, mas para tomar uma decisão.

Para a família as notas têm a função de acompanhar e prevenir (impedir e advertir). É um alerta contra o anúncio do fracasso ou a tranqüilidade e confirmação de um resultado.

Essas hierarquias objetivam mais informar sobre a posição dos alunos em relação ao grupo ou sobre a sua distância em relação à norma de excelência que sobre o conteúdo de conhecimento e desenvolvimento de competências. Elas dizem se o aluno é “pior ou melhor” do que seus colegas.

Perrenoud critica também a avaliação que visa à certificação, uma vez que essa fornece poucos detalhes dos saberes e das competências e do nível de conhecimento adquiridos. No âmbito do funcionamento do sistema, *age como se* aqueles que avaliam soubessem o que devem fazer e a eles é

conferida certa confiança. A certificação é instituída para não precisar de outro controle ou *passaporte* para o emprego ou formação posterior.

As provas tradicionais se revelam de pouca utilidade porque são, essencialmente, concebidas em vista mais do desconto que da análise do erro e mais para a classificação dos alunos que para a identificação do nível de domínio de cada um. Permite dar boas e más notas, criando uma hierarquia. Não informam muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. A avaliação tradicional,

[...], não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”. As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais nos registros das práticas pedagógicas, do ofício do professor e do ofício do aluno! (p. 18).

No entanto, o autor resgata uma posição otimista e argumenta que lentamente a escola muda e alguns sistemas querem favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individuação das trajetórias de formação. Dessa forma, a avaliação evolui e as notas desaparecem em certos graus e em certos tipos de escolas.

E quem não aceita o fracasso escolar e as desigualdades na escola se pergunta como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola. É quando surge a avaliação a serviço da aprendizagem. De acordo com essa abordagem, toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela da avaliação formativa. E, para Perrenoud, para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada, pois “se a

avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente?” (p. 14).

Pensando assim, a avaliação formativa deve forjar seus próprios instrumentos, que vão de uma análise criteriosa, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos e dos processos intelectuais do aluno. Trata-se de uma proposta de intervenção diferenciada, de organização dos horários, de organização do grupo-aula e, até mesmo, de transformações radicais das estruturas escolares.

Para se trabalhar com prioridade na regulação das aprendizagens, deve-se antes de tudo acreditar que elas são possíveis para o maior número de alunos, contudo, a democratização do ensino permanece um tema pouco mobilizador para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos, e a prioridade que lhes dão os sistemas educativos é muito flutuante.

Devido a políticas indecisas e também por outras razões, a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada da qual participa chocam-se com obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo número de turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação. O horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços são restrições dissuasivas para quem não sente, visceralmente, a paixão pela igualdade (PERRENOUD, 1999, p. 16).

A preocupação central da obra de Perrenoud é o aprendizado pelo prazer, pelo interesse da realidade, pelo questionamento, pela reflexão, pela curiosidade, pela criatividade e pela originalidade, o que pode ser revertido em honrosas notas, pois do contrário, o “[...] sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista, até mesmo cínica do saber”. (1999, p. 69).

E numa concepção mais ampla de intervenção, pode-se ajudar o aluno a progredir de muitas maneiras, tais como: explicando mais simplesmente para alguns, mais longamente para outros; engajando os alunos em novas tarefas e em atividades mais mobilizadoras ou proporcionais aos seus recursos;

trabalhando para aliviar a angústia dos alunos e devolvendo-lhes a confiança, propondo outras razões para agir e aprender; redefinindo a relação ou o contrato didático e modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno.

Dessa forma, a avaliação deve romper com o esquema igualitarista e a diferença começa com uma “dose” de avaliação formativa. A diferenciação, então, começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno. Ela visa dar ao professor as informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens dos alunos. Leva também em conta a rotina, os erros de apreciação ou a imprecisão.

Devemos lembrar que essa proposta de avaliação formativa “se constrói em uma lógica cooperativa, baseada na hipótese de que o aluno quer aprender e faz tudo o que pode para esse fim. Na escola obrigatória, essa não é a definição da situação”. (1999, p. 141).

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa e menos seletiva talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino, conforme modelo da teoria de Perrenoud exposta acima e simplificada na ilustração do octógono a seguir:

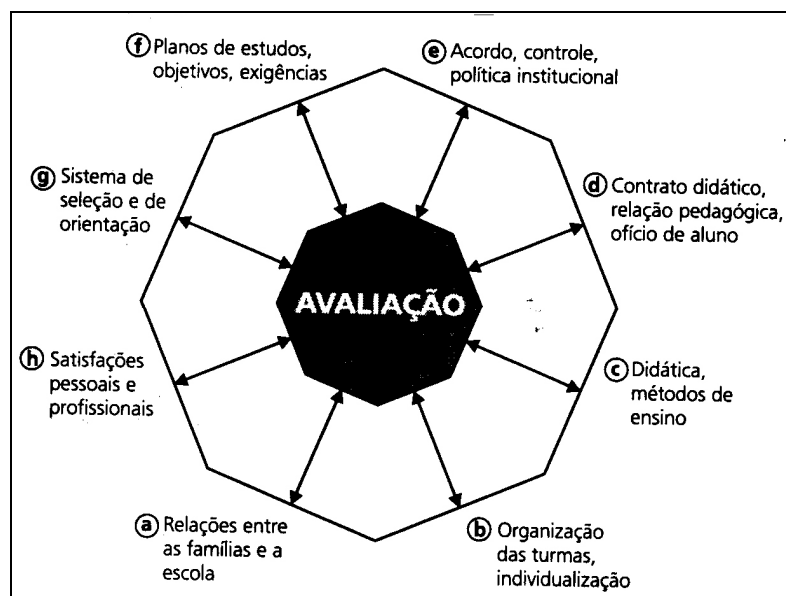


Fig. 1 (PERRENOUD, 1999, p. 146)

Retomando, Luckesi (1998a) nos leva a entender que a avaliação da aprendizagem não possui uma finalidade em si, mas subsidia um curso de ação para construir um resultado previamente definido. Serve de base para tomar decisão com e nos educandos. Pensamento esse, que vai ao encontro da Filosofia da Educação, expresso por Rios:

Avaliar pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para atingir o fim; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo. (1998, p. 37-43).

E nesse processo, a reflexão de Rios remete analisar “o que se ensina” (os conteúdos) diretamente vinculado: “como se ensina”, “para que se ensina”, “por que se ensina” e “quem ensina” e a “quem se ensina”, objetivando garantir a perspectiva dialética da prática pedagógica.

Numa abordagem semelhante, Macedo (1994) propõe as quatro formas básicas: O quê? Como? Por quê? Para quê? São também premissas baseadas no construtivismo de Piaget, pois, de acordo com aquele autor, fazer a

avaliação da produção ou construção de um conhecimento na escola é analisar o aluno como sujeito epistêmico e como sujeito psicológico.

Tal proposta contempla o indivíduo por inteiro, ou seja, simultaneamente universal e singular, com direitos e possibilidades de expressar seu conhecimento espontâneo sobre as coisas. E assim, o educando quer que o resultado do seu conhecimento seja compartilhado com os seus colegas e deseja articular com o que já foi produzido e acumulado pela sociedade em geral,

o construtivismo estrutural analisa e descreve o sujeito epistêmico, ou seja aquela parte de nosso sistema cognitivo que compartilha, em situações iguais com todo mundo [...] O construtivismo funcional analisa e descreve o sujeito psicológico, ou seja, aquela parte do nosso sistema cognitivo que é da ordem do individual ou do singular [...], que tem problemas e respostas para cada um [...], respeitadas as condições ou circunstâncias históricas que as geraram (MACEDO, 1994, p. 123-129).

Há também a idéia de “avaliação participativa” apresentada por Waiselfisz (1998) que “tem de ser vista como uma parte solidária da totalidade” [...]. O objetivo dessa proposta é enfrentar a “degradação histórica do trabalho pedagógico” (p. 59-66), a fragmentação e a alienação do próprio docente e da sociedade, por não reconhecerem as práticas avaliativas como suas. A participação nesse contexto contraria a mera adjetivação do ato de avaliar, em que o poder se concentra no avaliador, agente máximo que outorga a avaliação aos outros em determinados momentos.

Para tanto, Waiselfisz recomenda reconhecer e saber diferenciar três tipos de práticas:

- As práticas produtivo-criativas – permitem aos seres humanos mobilizar plenamente sua consciência, seu saber e sua capacidade para enfrentar os problemas e necessidades que se apresentam, possibilitando-lhes criar novas soluções que transformem suas relações com os outros e com a natureza;

- As práticas reiterativas – remetem ao campo da experiência, dos saberes acumulados e permitem generalizar soluções enquanto sua validade se mantém;
- As práticas mecânico-burocráticas – são determinadas por uma lei ou estatuto externo, por uma rotina preexistente, que se aplica mecanicamente, sem levar em conta as particularidades concretas da situação à qual se aplica.

De acordo com essa proposta, a avaliação deve cumprir um papel eminentemente pedagógico, como um aprendizado em e pela prática, como momento de auto-reflexão que alimenta a consciência e a organização das pessoas participantes do processo. Pretende integrar solitariamente as atividades envolvidas e as instâncias da construção do conhecimento (reflexão e entendimento das determinações do mundo real) e a prática transformadora (encaminhada à transformação do real).

A avaliação participativa expressa no tema da pesquisa “Participação e avaliação em uma sociedade democrática e multicultural”, realizada por Abramowicz (1994) reflete a participação do cidadão nas relações sociais (escola, família e sociedade). Participar é construir junto e não viver o construído. Exige criação permanente, reflexão conjunta e compartilha de interesses na ação. É uma conquista e, como tal, não se deve deixar que a contribuição venha de cima para baixo. Significa aprender a participar; aprender a dialogar; aprender a organizar e aprender a aprender.

Participar na avaliação é avaliar permanentemente. Aprender a avaliar-se é criticar-se para melhorar constantemente o processo do conhecimento, visto que

[...] a participação é qualidade e, fundamentalmente, qualidade política. Só tem qualidade política o que é criado pelo homem, histórica e culturalmente. Se a qualidade política trata dos fins e conteúdos da vida humana, de sua participação, da arte de viver, o tema da criação política é o fenômeno participativo (1994, p. 35-44).

O trabalho “técnico-científico e filosófico-político” realizado por Depresbiteris (1998) levanta questões cruciais para o campo em discussão: “Como atribuir notas aos alunos? Como fazer para que essas notas representem o desempenho real do aluno?” (p. 59-66).

Mais uma vez, “planejamento” é uma palavra-chave quando falamos de avaliação, uma vez que antes de avaliar temos que pensar nos objetivos, nos conteúdos, nas estratégias de ensino, nos critérios e formas de avaliar. “O Planejamento é o momento de refletir sobre os objetivos a serem atingidos, sobre como alcançá-los e sobre como avaliar ao que se planejou” (DEPRESBITERIS, 1998, p. 59-66).

Os estudos de Hoffmann a respeito da avaliação da aprendizagem sugerem que os modelos prescritivos, soluções prontas e receitas para os problemas históricos no campo educativo (incluindo a avaliação) passaram a ser emblemáticos de uma pedagogia tecnicista. Esse modelo, além de somativo, é guiado por regras, por normas (padrão de melhor desempenho) define a classificação que só faz sentido comparada e hierarquizada.

A autora levanta a questão que deve ser levada em conta para resolver o problema com os equívocos na definição da avaliação como sinônimo de testar e medir: Todo teste envolve obrigatoriamente medida? Sempre medimos através do teste? A medida serve para descrever atitudes dos alunos? Toda tarefa do aluno pode ser considerada como teste?

Medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos expressos em escalas ou graus numéricos, entretanto, nem todos os fenômenos podem ser medidos. Na escola podemos até medir a frequência dos alunos; o número de acertos em determinadas tarefas; o número de livros lidos ou trabalhos apresentados. São exemplos que podem servir de base para que o professor tenha clareza ao definir o termo medida na sua prática pedagógica.

Como sabemos, mais comumente as escolas utilizam escalas padrões (0 a 10 ou 0 a 100) ou conceitos escalonados e valem-se de sua impressão geral a respeito do aluno para atribuir-lhe a nota. A nota em si não constitui problema,

o grande perigo das notas atribuídas por métodos comparativos: o aluno ideal (definido subjetivamente pelo professor) é o aluno de nota 10, os demais recebem notas conforme forem piores ou melhores do que ele (HOFFMANN, 1991, p. 49).

Dessa forma, a injustiça na precisão da avaliação do conhecimento do aluno pode ser uma conseqüência desastrosa, se o professor não tiver claro que “avaliação é movimento, é reflexão”, em contraposição, “a medida assume, muitas vezes, papel absoluto nas decisões de eliminação” e o teste é entendido como instrumento de constatação e não de investigação” (1991, p. 53-61). A fim de minimizar equívocos e promover uma avaliação da aprendizagem mais justa, a autora sugere

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e portanto sua promoção a outras séries e graus de ensino (1991, p. 95-96).

Em lugar de “nota”, Hoffmann defende a adoção de “conceitos”, que podem ser expressos a partir do desenvolvimento global dos alunos e observados ao longo dos períodos letivos, na tentativa de substituir os limitados procedimentos de contagem de escores em tarefas e provas.

Explica que os “conceitos” foram utilizados na década de 70, por influência do escolanovismo, com o objetivo de valorizar o processo de aprendizagem e analisar os aspectos afetivos e psicomotores, junto aos cognitivos. Mais recentemente,

[...] a adoção de conceitos nas escolas e universidades alcançou alguns resultados, de fato significativos, em termos da oposição estabelecida em relação ao privilégio da mensuração [...] Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos

conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas. (HOFFMANN, 1991, p. 52-53).

Em contraposição, diante dessa lógica, o teste é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não da esperada investigação e ponto de partida para “ir além” no acompanhamento e dedicação do professor no processo de aprendizagem dos seus alunos. E a valorização dos erros é essencial para o “vir a ser” do processo educativo, pois nos deparamos com o momento de incertezas, de dúvidas e de questionamentos desses alunos na construção da sua aprendizagem.

A proposta de Hoffmann, então, está centrada na avaliação enquanto mediação, no sentido de reorganização do saber, a partir de um contínuo processo de ação, movimento e provocação para um saber enriquecido e complementado constantemente ao longo do desenrolar do trabalho pedagógico.

Posteriormente, em outra obra (1993), Hoffmann amplia a discussão a respeito da avaliação mediadora e propõe algumas linhas mestras para a prática avaliativa, a partir das suas experiências:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas idéias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos;
- Realizar muitas tarefas em grupo para que os próprios alunos se auxiliem nas dificuldades (princípio de interação entre iguais), mas garantindo o acompanhamento de cada aluno a partir de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo;
- Ao invés de simplesmente assinalar certo ou errado nas tarefas dos alunos e atribuir conceitos ou notas a cada tarefa realizada, fazer anotações significativas para o professor e para o aluno, apontando-lhes soluções equivocadas e as possibilidades de aprimoramento;

- Propor, a cada etapa, tarefas relacionadas às anteriores, numa gradação de desafios coerentes às descobertas feitas pelos alunos, às dificuldades apresentadas por eles e ao desenvolvimento do conteúdo;
- Converter a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, calculando médias de desempenho final, em tomada de decisão do professor com base nos registros feitos sobre a evolução dos alunos nas diferentes etapas do processo, tornando o aluno comprometido com tal processo (1993, p. 160-161).

Em documentário (1993)¹³, a professora Jussara Hoffmann justifica que a riqueza de conhecimentos para esses “fazer pedagógicos” muitas vezes não é passível de mensuração. A autora sugere proporcionar ao aluno expor (através de questões breves, que provoquem respostas longas) o maior número de expressões de idéias individuais para que o professor entenda como ele pensa. Não necessariamente questões para serem corrigidas, mas de caráter multidimensional, que podem estar voltadas, por exemplo, para a análise qualitativa de uma tarefa, para o aprofundamento do conhecimento do aluno em determinada área, etc. Nesse caso, ao invés de corrigir, o professor deve interpretar a aprendizagem, diante das suas observações feitas a partir dessas situações de aprendizagem, diversificando o seu “fazer pedagógico” e atendendo às diferenças do grupo de alunos.

De acordo com a lógica formativa, a preocupação na avaliação está direcionada para o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, ou seja, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor a fim de promover a regulação das aprendizagens significativas, revertendo a eventual rota de fracasso e re-incluindo o estudante no processo educativo. Essa dinâmica traz profunda implicação no trabalho do professor, pois

¹³ AVALIAÇÃO da aprendizagem – Teleconferência. Produção do Centro de Produção de Rádio e Televisão – Divisão de Operações. Rio de Janeiro: Senac Nacional. 2003. 1 videocassete (108'57" min), VHS, son., color.

o papel do avaliador é questionar-se permanentemente sobre tais sentidos, de como o aluno aprende e de como o avaliador interpreta [...] e assim, [...] o processo avaliativo é fundamentalmente uma relação que se estabelece entre os alunos e os professores.

O que faz a diferença é a postura do educador diante da coragem de assumir sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação. Usar a avaliação, portanto, com critérios bem definidos é de grande valia, pois redireciona o olhar diante do desempenho dos alunos, tomando como referência sua capacidade de atingir o desempenho proposto.

Em relação à auto-avaliação, Hoffmann diz que, quando o aluno expressa a sua dificuldade numa área do conhecimento, ele está se avaliando no sentido de auto-interpretar o seu momento de aprendizagem. E uma das grandes dificuldades e desafios para o professor é uma maior abrangência nos registros descritivos e significativos, no sentido epistemológico: como ele pensa que o aluno está aprendendo, em que momento ele se encontra e que necessidades ele apresenta.

A proposição de instrumentos de coleta de dados reveladores dos reais interesses e objetivos educacionais privilegiará e orientará os professores nas decisões que podem ser tomadas para auxiliar a caminhada do aluno na direção das metas negociadas entre ambas as partes. Esse é um aspecto imprescindível no processo de planejamento da avaliação como aliada da aprendizagem. A professora sintetiza, assim, “avaliação como sinônimo de evolução, principalmente intelectual” e diz que “avaliar é promover melhores oportunidades de aprendizagens significativas”.

Em trabalho desenvolvido (1994), Hoffmann critica as práticas comportamentais de avaliação, pois, segundo esse ponto de vista, o professor define a modificação de comportamento de acordo com a organização dos estímulos que serão utilizados para que os alunos aprendam. A prática pedagógica consistirá na transmissão de conteúdos pelo professor. Se o aluno não aprende é porque ele não está presente na aula, não está atento às explicações, não consegue memorizar os dados transmitidos pelo professor ou

ainda, não cumpre as tarefas e leituras solicitadas. A tarefa desse profissional é permanecer atento aos fatos objetivos. Sua prática avaliativa revela claras intenções de coleta de dados em relação ao aluno, registrando dados precisos e fidedignos.

No entanto, esse professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação aos possíveis fracassos do aluno porque isso

representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação inadequada dos estímulos à aprendizagem [...]. Aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos, ou seja, alguns ou a maioria aprendem [...] então o problema está nos alunos e não na ação do professor. [...]. Nenhuma outra hipótese é levantada pelo professor sobre as dificuldades que os alunos apresentam, senão a sua desatenção e desinteresse [...]. O avaliar reduz-se, para ele, à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período [...] (1994, p. 51-59).

Embora muitos professores nem mesmo sejam conscientes da reprodução desse modelo, a autora ressalta a gravidade na forma radical da visão comportamentalista e na resistência em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção, manifestada na prática avaliativa, em comparação às propostas da avaliação mediadora, explícitas nesta dissertação.

Diferentemente, e como alternativa de valorizar o conhecimento dos seus alunos e promovê-los por meio dos recursos de avaliação, o professor pode ainda contar com os recursos da “prova operatória”, sugerida por Ronca e Terzi (1991). Essa prova operatória tenta romper com as clássicas formulações de perguntas e respostas e tem a intenção de orientar o aluno passo a passo, deixando sempre muito claros os objetivos das questões apresentadas. Impõe ao aluno que deixe de lado a simples ação de memorização para um exercício mais complexo de envolvimento com o conteúdo aprendido.

Esse tipo de prova é formulada com perguntas que evidenciem parte do conteúdo básico que o aluno deve saber, como forma de situá-lo no contexto, para depois, provocar o aluno com reflexões mais elaboradas, instigando o seu conhecimento. O problema é geralmente escrito de forma

interrogativa, é mais complexo, o que exige respostas com mais composição e combinações. É o professor quem “passa a cola” para o aluno. Lembra exemplo de situações discutidas pelo grupo, quando, onde e como foi vista a matéria, por exemplo, tornando explícita sua intenção de orientar o pensamento do educando.

Se as questões da prova operatória são honestas e sem a mínima intenção de confundir, o professor será capaz de contribuir, ajudando o aluno a localizar-se no tempo ou no espaço. Tudo isso porque

uma questão bem feita é como um trampolim para o salto: a beleza e a perfeição ficam por conta deste, somente a ajuda, a alça, por conta daquele. Não há salto belo e perfeito sem a ajuda do trampolim (RONCA & TERZI, 1991, p. 39).

Mesmo assim, o fracasso escolar pode até acontecer em qualquer tipo de atividade ou idade, o envolvimento com a prova operatória, no entanto, pode preparar o indivíduo para enfrentar situações do gênero, uma vez que o aluno terá mais condições de entender o que ainda precisa saber para o seu desenvolvimento.

A gênese da prova operatória está na aula operatória. Aquela em que o professor não se vê como reprodutor dos conteúdos. Diferente do “eu explico... você aprende”, esse educador constrói o conhecimento junto com seus alunos. É uma aula problematizadora que gera angústia, inquietação e inconformismo perante à ciência e, conseqüentemente, a curiosidade e o crescimento de quem aprende. “Para isso, é preciso termos em vista que o ‘operatório’ não se realiza só no aluno. Ele é ingrediente diluído na sala de aula, dinamicamente internalizado e expresso no discurso e sentimento do professor” (1991, p. 57).

O preparo do professor também é um dos problemas a considerar quando se fala em avaliação. Essa é uma das questões estudadas por Vianna (2003) quando registra que

os ‘avaliadores’ nem sempre dispõem de uma formação específica, abrangente da complexidade dos diferentes

procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorísticas e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer por imitação ou o fazer pela reprodução das práticas tradicionais no ambiente escolar. (2003, p. 28).

O pesquisador demonstra a sua preocupação com a complexidade do ato de avaliar para que os professores se sintam qualificados para expressar “juízo de valor”, que do seu ponto de vista é o “cerne de todo processo avaliativo” (p. 33).

Segundo Luckesi (1996, p. 173), a função de diagnóstico da “avaliação cria a base para a tomada de decisão”, quando sugere três funções básicas para o processo de avaliação: propiciar a autocompreensão, motivar o crescimento e aprofundar a aprendizagem. Destaca ainda como pressuposto básico que é preciso saber onde se está, para escolher para onde ir.

E enquanto educador é importante ter clara qual a postura a seguir para o ato de avaliar os seus alunos. A avaliação pode prestar-se à criação de hierarquias de excelência, pois, as exigências, muitas vezes, são estabelecidas *a posteriori* e o erro é fonte de castigo e a sala de aula, uma tortura.

E acerca do erro, Luckesi (1998b) apresentou significativo trabalho que aponta a “visão culposa”, na prática escolar, com o uso permanente do castigo como forma de correção e de direção da aprendizagem.

Atualmente, os registros de castigos físico aplicados na sala de aula não são mais tão comuns, mas há outras formas de manifestação de castigos que afetam a personalidade dos alunos.

Uma forma de castigo mais sutil que as anteriores é a prática de criar clima de medo, tensão e ansiedade entre os alunos. Um exemplo pode ser as chamadas orais em que, normalmente, o professor não está interessado em saber quem aprendeu, do contrário, quem não aprendeu. Há também as famosas “pegadinhas” com perguntas dúbias, com a perversa intenção de fazer o aluno errar para expô-lo ao ridículo diante da turma. A própria ameaça do castigo é bastante grave e provoca sofrimento por antecipação nos alunos,

através do medo de serem prejudicados na prova, de terem a nota diminuída, de “continuarem fracos” ou de contarem para os pais, são exemplos.

Essas são formas de coerção que representam sérios problemas apontados por Luckesi, uma vez que

o erro é sempre fonte de condenação e castigo, porque decorre de uma culpa e esta, segundo os padrões recorrentes de entendimento, deve ser reparada [...]. As atitudes ameaçadoras empregadas repetidas vezes garantem o medo, ansiedade, a vergonha de modo intermitente [...] O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente (1998b, p. 133-140).

O sucesso ou insucesso, erro ou acertos podem também ser utilizados como fonte de virtude na aprendizagem escolar. Uma situação malsucedida pode ser indicadora de que ainda não se chegou a uma solução necessária, mas já sinaliza os passos para o acerto. O insucesso não significa erro, serve de ponto de partida para avançar na investigação.

E assim, esperamos que uma avaliação a serviço da aprendizagem tenha como função primordial o diagnóstico, cuja finalidade seja dar lugar a uma ação apropriada que parta do pressuposto de uma intervenção diferenciada para que o aluno com dificuldades possa ser incluído na aprendizagem significativa. Ou seja, uma avaliação que permita que o aluno saiba em que pontos pode melhorar e que permita que o docente avalie a necessidade de replanejar as atividades em função de seus objetivos. É necessário que o erro seja visto como fonte de virtude, pois é parte do processo de acerto e que a sala de aula se torne um espaço de crescimento.

Devemos intervir nos limites do sistema, porém, na perspectiva de uma utopia promissora, para aprender a ensinar nossos alunos de um modo ágil em prol de uma sociedade mais fraterna e humana. No entanto, essa intervenção, além de apontar os melhores critérios e práticas para avaliar, não pode deixar de fora a análise dos fatores de fracasso ou repetência na escola.

Abramowicz (1998) lembra as formas de controle e autoritarismo utilizadas, tornando a avaliação uma arma, um instrumento que pode tudo. E

por meio do “saber é poder”, a avaliação se torna depositária dessa dimensão poderosa, muitas vezes expressa pela memorização mecânica, pela “educação bancária” e pelo paradigma tecnicista. Esse processo que resulta em exacerbada cobrança; reprodução automática dos conteúdos; manutenção da ordem, do silêncio e da atenção.

Quanto, no entanto, o aluno passa a ser sujeito do processo de avaliação da aprendizagem, surge aí uma dimensão política e histórica, basicamente democrática. Esse outro paradigma - crítico-humanista – oferece possibilidade do sujeito construir o processo, propõe um ser humano consciente e autônomo, a caminho da emancipação e distanciando-se cada vez mais do controle coercitivo e apassivador. Valoriza o aspecto da dimensão processual e extrapola o caráter de medida da avaliação porque antevê

[...] uma avaliação da aprendizagem que questiona a relação autoritária saber-poder, transcendendo as formas de dominação que daí emergem, uma avaliação contextualizada politicamente e que por isso pressupõe a compreensão da realidade existente e sua reconstrução [...] Uma avaliação com o crivo dos valores humanos, articulada com uma constelação de princípios éticos, que permitirão à avaliação se distanciar do marco de controle, possibilitando pensar-se em um novo sentido a lhe ser atribuído, crítico, criativo, competente e comprometido com um horizonte transformador (ABRAMOWICZ, 1998, p. 119-133).

Uma referência do fracasso escolar proveniente dos problemas enfrentados pela classe social de menor poder aquisitivo encontra-se em pesquisa realizada por Géis. O documento aponta “a desnutrição da criança como causa da incapacidade de concentração e aprendizagem”. Mas, segundo a autora, “esses fatores compõe a nossa realidade, mas não justificam, isoladamente, o fracasso escolar na maioria da população subalterna” (1985, p.38).

A pesquisadora justifica que em virtude da falta de alimentação suficiente e completa, a população é fraca, sujeita às doenças freqüentes e apresenta um quadro de rendimento intelectual limitado, pois a falta de

alimentação calórico-proteica adequada na infância gera insuficiência no crescimento e no desenvolvimento físico e cognitivo.

Portanto, aborda as situações em que esses problemas não são observados, pois

o aparelho escolar socializa todas as crianças da mesma forma, àquelas sem o “currículo oculto” é reservado o último escalão na escala hierárquica dos setores sociais: a esse contingente de alunos fracassados escolarmente, é destinada uma posição marginal no setor produtivo. Ele comporá a camada de reserva, ou seja, a mão de obra excedente, pois com um excesso justifica-se a rotatividade e o baixo salário dessa camada de trabalhadores. (GÉIS, 1985, p. 43).

Enfim, socializar estratégias inovadoras no campo educativo, especialmente na avaliação, área propícia a mudanças, não implica simplesmente o cumprimento de receitas que sofrem interpretação de quem lê, mas de poder olhar amplamente o contexto, com todas as suas possibilidades e limitações.

E assim, também parece ficar clara a impossibilidade de avaliar o aluno somente com uma prova ou outro instrumento isolado. Como a própria vida, a mensuração da aprendizagem deve ser algo bem mais complexo e deve haver acompanhamento sistemático. E toda contribuição pode ter validade: prova operatória; registro de participação; desempenho pessoal e em grupo; assiduidade com as responsabilidades escolares; apresentação de seminários; pesquisas; respostas aos conceitos de ética, cidadania e cuidados com o meio ambiente; entre outros fatores.

3.2. As propostas de avaliação advindas com a LDB

A avaliação educacional está ganhando cada vez mais importância na pauta de discussões da sociedade brasileira. São muitas as iniciativas

desencadeadas nessa área, tanto do Governo Federal, quanto pelos Governos Estaduais e Municipais.

Grande parte desse destaque que a avaliação vem recebendo pode ser atribuída às mudanças propostas pela nova LDB. O compromisso dessa Lei não é com qualquer educação, mas sim, com uma educação e com uma aprendizagem de boa qualidade (inciso IX, dos artigos 3º e 4º, inciso II e § 1º, do art. 36).

E, mais especificamente, o tema “avaliação” está muito presente em toda a Lei, implícita ou explicitamente, com muitas propostas e determinações de mudanças na avaliação do rendimento escolar; na avaliação das instituições, na avaliação dos cursos; na recuperação dos alunos; na avaliação dos profissionais; entre outras formas que veremos mais adiante.

No entanto, acreditamos que mudanças desse tipo implicam essencialmente profundas alterações na interação de elementos sociais e na tomada da consciência das pessoas envolvidas (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, etc.). E, de uma forma geral, é necessário abrir as discussões sobre os campos de avaliação, para analisar as contradições, relacionar os pontos divergentes e identificar para cada elemento proposto, o seu conteúdo, o seu objetivo, a sua eficácia e a sua pertinência.

3.2.1. Avaliação da aprendizagem

Falcão Filho (1997)¹⁴ analisa as diretrizes da Lei, quando incluem “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (letra “a”, do inciso V do art. 24). Para o autor, estabelecer a necessidade de uma relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos, com prevalência dos últimos em relação aos

¹⁴ FALCÃO FILHO, José Leão M., Avaliação, classificação e frequência na nova LDB. Texto apresentado no II Encontro Mineiro de Educação, promovido em São Lourenço – MG, no período de 11 a 14 de outubro de 1997. Disponível em: <http://www.eduline.com.br/amae/ldb.htm>. Acesso em: 17/03/04.

primeiros nos processos de avaliação é um lembrete de que a avaliação das atividades devem contemplar múltiplas formas e procedimentos. São infinitos os caminhos que os mesmos alunos podem utilizar para tomar posse do saber.

Cabe à escola - fundamentada no princípio de sua autonomia e no seu direito de definir a sua proposta pedagógica (inciso I, do art. 12) - assumir o seu papel, junto ao processo de verificação de aprendizagem, que é um dos elementos de maior importância.

Entretanto, no exercício desse direito, a escola deve considerar a participação dos docentes da escola nessa definição, não somente por uma exigência da Lei (art. 13), mas também pelo reconhecimento decorrente das inúmeras pesquisas realizadas sobre a escola de que a co-participação e a responsabilidade dos professores na “definição da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” é uma das melhores formas de se obter um “padrão de qualidade” no processo ensino aprendizagem. E Falcão Filho aconselha

a escola, ao definir as formas e os procedimentos de avaliação da aprendizagem que pretende adotar, deverá incluí-las no regimento, antes de iniciado o ano letivo. É, entretanto recomendável que essas formas e procedimentos a serem adotados pela escola para avaliação da aprendizagem permaneçam as mesmas ao longo, de no mínimo, dois anos, pois assim, docentes, discentes e o corpo técnico-administrativo da escola terão um mínimo de tempo para verificar o acerto das decisões tomadas, bem como uma experiência que venha fundamentar possíveis mudanças no futuro.

Dentro dessa questão insere-se uma outra, como parte e como consequência do processo de avaliação da aprendizagem: a recuperação daqueles que não conseguiram aprender com os métodos adotados, num determinado espaço de tempo, uma aula, uma unidade, uma etapa, um período, uma fase, um ciclo, um semestre ou até mesmo um ano.

Falcão Filho chama a atenção para os incisos IV e IX, do art. 3º, no que diz respeito à tolerância que deve haver por parte da escola e dos educadores com aqueles alunos que, em algum momento do processo de ensino-aprendizagem, não tiveram as necessárias condições para aprender. A

Lei recomenda aos estabelecimentos de ensino “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (inciso V, do art. 12), e aos docentes, que devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” (inciso III, do art. 13), bem como “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (inciso IV, do art. 13). E a verificação do rendimento escolar compreende “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (letra “e”, do inciso V, do art. 24).

Em decorrência dos fatores extra-escolares, a Lei determina a adequação do ensino às “condições do educando” (inciso VI, do art. 4º), mas por outro lado, como lembra o autor, considera a possibilidade de que fatores intra-escolares (métodos, técnicas, características dos professores e da escola, etc) possam ser responsáveis pelo fracasso dos alunos (inciso V, do art. 12; inciso IV, do Art. 13, e letra “e”, inciso V, do, art. 24). Entende, portanto, que essa legislação fornece aos educandos meios capazes de neutralizar os malefícios causados aos alunos pelo uso de métodos e técnicas que se mostrem incapazes de fazer com que todos eles aprendam, razão pela qual define e determina que cabe à escola e aos seus educadores “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”.

Mais especificamente voltado à educação profissional, acrescentamos que “o conhecimento adquirido [...], inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (art. 41, cap. III) e a citação do Parecer CNE-CNB nº 16/99:

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definidas pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do Ensino Médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de Nível Médio (BRASIL, 2001).

A certificação da formação mencionada nessa legislação está pautada no desenvolvimento de conhecimentos e/ou de competências, acrescido dos

outros pré-requisitos que devem garantir o preparo do profissional para o trabalho.

Para que a Lei ou qualquer proposta de integração e promoção do aluno vingam, devemos, sim, intervir nos limites do sistema, porém, na perspectiva de uma utopia promissora, para aprender a ensinar aos nossos alunos um modo de agir que faça sentido para si e em prol de uma sociedade mais fraterna e humana.

3.2.2. Avaliação Institucional

O Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) foi um marco na avaliação, em diversos setores.

Com a implantação da nova LDB, trouxe uma nova concepção para a LDB e determinou que a União se incumbisse da avaliação regular do sistema, reiterando o princípio da necessidade de renovação periódica de reconhecimento dos cursos e do credenciamento das instituições de educação superior. A determinação da Lei para avaliação e acompanhamento (credenciamento das instituições, reconhecimento e renovação dos cursos) para garantir padrões de qualidade pode ser observada no inciso IV, do artigo 10; no artigo 46; no parágrafo 3º, do artigo 80; e no inciso IV, da letra “c”, do artigo 87.

Assim, sob a ótica da melhoria da qualidade no ensino superior, surge o Exame Nacional de Cursos – ENC (o Provão)¹⁵. O Provão foi instituído em 24 de novembro de 1995, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, e iniciado a partir de 1996, através de exames realizados pelos formandos dos cursos de graduação

¹⁵ Os dados sobre o Provão, Enade e Sinais (como veremos adiante) foram extraídos de: EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/enade>. Acesso em: 23 set. 2004; ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2004; PROVÃO 2003. Disponível em: <http://www.feranet21.com.br/provao/provao.htm>. Acesso em: 23 set. 2004; PROVÃO realiza última prova. Disponível em: <http://www.eduterra.com.br/educacao>. Acesso em: 26 set. 2004; AVALIAÇÃO de ensino superior será mais completa que o atual Provão. Disponível em <http://educaterra.com.br/educacao/>. Acesso em 26 set. 2004.

em Educação Superior. E tinha como objetivo traçar um diagnóstico dos cursos analisados, auferindo as competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido. Ainda, o papel fundamental de prestação de informações à sociedade.

Fez parte do Sistema Nacional de Educação Superior que inclui também o Censo da Educação Superior, a Avaliação das Condições de Ensino, a Avaliação para fins de Reconhecimento ou Renovação de Reconhecimento e a Avaliação Institucional. Em meio às avaliações mais abrangentes de universidades e faculdades, como a de condições de oferta, o Provão visou então, avaliar a qualidade do conteúdo pedagógico oferecido pela instituição de ensino.

Apesar das críticas, os objetivos, conteúdos e todas as demais especificações necessárias à elaboração das provas que compunham o Exame tinham por base as atuais diretrizes e conteúdos curriculares, como as exigências decorrentes dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos. Os conteúdos foram definidos por uma comissão específica para cada curso, considerando a diversidade dos elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições e levando-se em consideração o perfil profissional desejado do graduado.

O Exame foi realizado pela primeira vez em 1996 para os cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 2001, 271 mil estudantes de 3.700 cursos de vinte áreas foram avaliados. Em 2002, foram avaliadas 24 áreas, abrangendo cerca de 90% de todos os concluintes de Educação Superior do País. Já o Provão realizado em junho de 2003 teve a participação de 470 mil formandos de 26 cursos inscritos. Este foi o último ano em que o Exame foi realizado (neste formato).

Todos os alunos em fase de conclusão do curso durante o ano tinham que prestar Provão, condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma, independente do regime escolar e o resultado obtido.

Os exames eram elaborados com questões específicas de cada área. Cada aluno recebia uma nota individual de desempenho. A partir do resultado

de todos os alunos, uma nota média conferia a avaliação da instituição. Essa nota global variava de “A” (a mais alta) a “E” (a mais baixa). Três notas “D” ou “E” consecutivas, anualmente, por exemplo, eram suficientes para determinar o início do processo de renovação de reconhecimento do curso.

A idéia era que a efetiva qualidade do ensino passasse obrigatoriamente pela adequada utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles a deliberação do Conselho Nacional de Educação – CNE quanto ao reconhecimento dos cursos e habilitações, ao credenciamento e ao credenciamento periódicos das instituições de ensino superior. Para a execução desse trabalho, o CNE contou com os relatórios das avaliações dos cursos, além de outros dados decorrentes de análise de documentos e acompanhamentos. Os relatórios das avaliações deveriam fornecer subsídios para que o CNE desempenhasse, com maior segurança, as suas atribuições legais, na expectativa de zelar pela qualidade do ensino brasileiro.

Os resultados individuais foram encaminhados exclusivamente aos estudantes, com intuito de utilizarem essas informações da melhor forma possível para a definição de estratégias para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na proposta, a administração escolar e o corpo docente teriam referenciais nos relatórios do Exame, para levantar questões específicas referentes a cada curso em particular e à sua própria instituição. A intenção era que esses relatórios contribuíssem para um processo de avaliação permanente das propostas, dos projetos e das práticas pedagógicas vigentes na instituição de ensino superior. No entanto, as coisas não funcionaram tão bem quanto se esperava, pois, como vimos não há como ignorar que o contexto caminha entre duas lógicas: de um lado, a mercantilista, que dita a eloqüente necessidade de rápida formação. E de outro, a da aprendizagem significativa.

E muitas razões foram apontadas para a destituição do Provão. Os exames eram muito fracos e podiam causar interpretações erradas. Ou algumas instituições ficaram com notas muito baixas e mantiveram o conceito “A”, por exemplo.

Uma outra análise crítica nos faz pensar: A interpretação desses resultados vale para julgar o curso “excelente” ou “fraco”? Pode-se afirmar, então, que o foco dessa avaliação era o produto, com questões definidas pelo mercado de trabalho e assim, a avaliação como processo está automaticamente relegada.

Outras manifestações por parte dos reitores, professores, intelectuais e alunos sugeriram. José Dias Sobrinho, da Unicamp, critica o Exame, justificando que:

- foi uma forma de aumentar o controle do Estado sobre as Instituições de Ensino Superior, na esteira da necessidade que esse mesmo Estado tem em redefinir – pela noção de “competências” – o controle sobre as profissões. Isso tinha relação com a reestruturação produtiva do curso;
- inibiu o desenvolvimento de processos de avaliação no próprio interior das Instituições de ensino superior, desmobilizando-as;
- utilizou tecnologia avaliativa de baixa qualidade no processo de avaliação e que não permitiu sequer comparabilidade entre exames feitos ano-a-ano em uma mesma instituição, eliminando a possibilidade de estudos longitudinais;
- estimulou o desenvolvimento de grupos de pressão e controle sobre o MEC no processo de elaboração do conteúdo e forma de provas e colocou num mesmo plano instituições públicas e privadas que têm destinação e perspectivas diferenciadas;
- interferiu com os projetos curriculares das instituições de ensino superior na medida em que colocava parâmetros curriculares – elaborados sob pressão de grupos acadêmicos – que visavam hegemonizar tendências nas várias profissões e que definiam as opções curriculares intra-instituições. Dessa forma, os vários cursos e disciplinas passam a ensinar para que o aluno passe no Provão e não para que se cumpra ou se desenvolva o projeto formativo da instituição;
- por fim, criou-se um processo de cooptação no interior das instituições (pelo envolvimento na elaboração do Provão) como forma de passar o

projeto político do MEC (DIAS SOBRINHO apud GALLO NETO, 2002, p.66).

O presidente da União Nacional dos Estudantes – UNE, em entrevista à Folha de São Paulo, edição de 17 de março de 1995, afirma que

restringir algo tão amplo a uma simples prova é repetir o erro do vestibular, veementemente atacado, inclusive pelo governo, por ser uma forma insuficiente de seleção e avaliação. Se o estudante fica cinco anos em média na universidade faz provas durante todo o curso, é aprovado, e é mal sucedido no ‘exame final’, é claro que o problema não está nele, mas na instituição de ensino.

Foram muitas as reivindicações e pressões. Instituiu-se uma maneira de protesto que se tornou tradicional em diversas faculdades: o boicote. Muitas áreas de conhecimento de universidades espalhadas por todo o país resolveram boicotar as provas. Os alunos compareciam ao teste, já que sua realização era condição fundamental para a retirada do diploma, mas entregavam a folha de respostas em branco.

Assim, o governo federal não tinha como precisar se as instituições com nota “E”, o conceito mais baixo, aplicavam um ensino ruim ou se os formandos haviam boicotado o sistema. O que constituiu-se então em ameaça de fechar as portas dos cursos que apresentassem conceito inferior a “C” em três edições seguidas.

Em abril de 2003, uma comissão criada pelo Ministério da Educação estudou uma nova forma de avaliar o ensino superior e, em abril de 2004 surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes. Foi instituído com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Esse Sistema tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Um dos instrumentos de avaliação do Sinaes, é chamado de Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o qual foi implantado gradativamente, cabendo ao Ministério de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação e em quais estudantes foram aplicados esse Exame.

Em seu primeiro ano, o Exame foi aplicado a 13 (treze) cursos de graduação: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

O Enade tem intenção de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Esse exame é aplicado ao final do primeiro e do último ano de curso, admitindo a utilização de procedimentos amostrais e com periodicidade trienal. Também está sendo considerado como componente curricular obrigatório, devendo constar sua efetiva participação ou dispensa oficial no histórico escolar do estudante. É de responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição de todos os alunos habilitados à participação neste exame no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – e a não inscrição dentro do prazo, sujeitará a instituição à aplicação das seguintes sanções:

- Suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- Cassação de autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

- Advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso é expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados das instituições e dos cursos também foram elaborados de maneira diferente, sendo que na metodologia utilizada anteriormente pelo Provão eram feitos apenas a partir da nota geral dos alunos nesse exame. Já no Sinaes é aplicada uma nota à instituição levando em conta o desempenho dos estudantes, o curso e a estrutura oferecida pela instituição como avaliação conjuntural. O desempenho individual dos estudantes é exclusivamente fornecido a ele, sendo vedada na divulgação dos resultados de forma a não expor estes a constrangimentos e nem a classificações que podem interferir ou sugerir iniciativas das organizações externas. No entanto, os estudantes com destaque no desempenho desse exame poderão receber bolsas de estudos ou auxílio específico do Ministério da Educação como incentivo.

Mas também existem críticas ao novo instrumento de avaliação que, de acordo com o ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza, pronunciou no VI Fórum Nacional do Ensino Superior Particular Brasileiro¹⁶,

a amostragem é o maior problema: não teremos certeza de que a lista encaminhada pelas instituições realmente representa a totalidade dos alunos que concluíram o curso. Portanto, a amostra não oferece segurança de representação. Por outro lado, não existe nenhuma obrigação do aluno de comparecer à prova. O aluno poderá ser sorteado, não comparecer à prova e não haverá nenhuma consequência. Se não comparecer ele estará viciando a nota. Acho que foi uma maneira de mudar uma coisa que vinha dando certo para colocar uma marca do atual governo no sistema.

¹⁶ REVISTA DA REDE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – RAIES. Santa Catarina. v. 35, n. 3, set. 2003. ISSN 1414-4077.

Apesar das críticas, o Enade parece representar uma evolução em relação ao ENC, sendo que além da variedade de formato das questões utilizadas neste primeiro exame e que buscaram atender ao que foi proposto, ele está centrado na trajetória e não no ponto de chegada e possibilitará reflexão, principalmente, dos ingressantes sobre seus conhecimentos e visão sobre a sociedade atual.

Por se tratar de um Sistema Nacional de Avaliação ainda em processo de implantação, ainda não temos clareza se o Enade proporcionará transformações significativas para uma educação superior inclusiva, formativa e emancipatória, como se espera.

Mas temos a consciência de que tal projeto de avaliação terá sempre a sua discussão permeada de tensões em que grupos interessados e divergentes buscam garantir uma relação de poder, seja esse de regulação ou de emancipação, para garantir seus conceitos, ideologias e valores. Nos deparamos nestas últimas décadas com movimentos dos governos de reformas educacionais, a qual ocorre em função da prevalência de forças divergentes em seu interior, que em determinado momento pressionam para a implementação de políticas educacionais mais democráticas e, em outro momento, pressionam para a concretização de políticas educacionais que atendam as necessidades da economia. Sendo que essas reformas são sempre atribuídas às crises educacionais que quase nunca são explicadas em suas causas mais profundas.

Desta forma, essas reformas cujo movimento é vigente em vários países, têm seguido o mesmo caminho, ou seja, têm sempre buscado ampliar seus controles sobre o currículo por meio da avaliação com o estabelecimento de diretrizes curriculares para o ensino superior que definem e diferenciam os perfis profissionais “ideais” para cada um dos cursos, ou seja, atendendo a “conceitos”, “ideologias” e “valores” de interesse dos grupos hegemônicos que os definiram.

A avaliação educacional em nível nacional pode ser um poderoso instrumento para auxiliar na transformação da realidade educacional por meio das redefinições de políticas públicas. Isso quando ela é provida de interesses que

buscam a resolução de problemas educacionais que levam em consideração a realidade sócio-econômica vigente no país.

No caso do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem¹⁷ - destina-se aos alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio. É uma avaliação que tem como objetivo ajudar o estudante a conhecer melhor suas possibilidades individuais para enfrentar os desafios do dia-a-dia, por meio da verificação dos conhecimentos adquiridos na escola e a se orientar nas suas escolhas futuras, tanto em relação à continuidade dos estudos quanto à inserção no mercado trabalho. O Exame avalia as competências e habilidades desenvolvidas em 11 anos de escolarização básica.

Finalmente, o Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar¹⁸, utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, desde 1996, afere anualmente o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos.

O objetivo desse conjunto de informações é subsidiar os professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. Ao mesmo tempo, instrumentaliza estudantes e pais para uma participação mais efetiva na gestão da escola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. Os dados colhidos, enfim, permitem que a sociedade civil acompanhe e fiscalize os serviços educacionais oferecidos à população, bem como efetue novas demandas.

Até o momento aconteceram oito edições do Saresp. A mais recente foi realizada em novembro de 2004, com a participação de mais de 5 milhões de alunos, sendo 4.700.000 da rede estadual, 390.000 da rede municipal e 32.000 da rede particular. Nessa ocasião, foram avaliados todos os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas urbanas e rurais da rede estadual na

¹⁷ EXAME Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>. Acesso em: 12/10/05.

¹⁸ CONHEÇA o Saresp. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Acesso em 12/10/05.

modalidade de ensino regular, e também das escolas da rede particular e das redes municipais que aderiram ao sistema.

No final do ano letivo de 2005, será realizada a 9ª edição do Saesp, quando serão avaliados todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas urbanas e rurais da rede estadual na modalidade de ensino regular. Nessa edição, como em 2004, serão também envolvidas as redes municipal e particular que aderirem ao sistema.

3.3 Avaliação da aprendizagem para o Senac São Paulo

Podemos dizer que já havia bastante preocupação por parte do Senac São Paulo com os trabalhos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, com a avaliação dos alunos, antes da implantação da Lei 9.394/96.

A avaliação da aprendizagem, enfatizada aqui nos cursos técnicos, sempre foi pautada nos saberes necessários para cada profissão, em diferentes momentos das disciplinas ministradas e utilizando-se de diversos instrumentos que subsidiavam o docente para verificar a aprendizagem dos alunos, evitando-se, assim, que os professores se apoiassem simplesmente em decisões sobre o conhecimento dos alunos em termos de: aprovado ou reprovado; apto ou inapto, através de provas no final de cada ciclo ou ano.

No entanto, com a implantação da LDB, a Instituição se viu obrigada a rever uma série de questões relacionadas ao processo de educação e formação dos seus alunos. Algumas práticas e procedimentos sofreram significativas alterações e outras - já utilizadas informalmente - foram documentadas e sistematizadas para o melhor aproveitamento de todo o pessoal envolvido com a educação profissional.

Entre essas questões, destacamos a reformulação dos currículos, antes, disciplinares, agora, modulares. A organização dos currículos por disciplinas, conforme compreensão do Senac, oferecia algumas limitações que

geralmente só eram observadas no final do processo de aprendizagem, com a formação do aluno: uma disciplina era pré-requisito para desencadear a outra, o que fragmentava e limitava o conhecimento do aluno; conseqüentemente, o professor e o aluno não conseguiam ter visão global da formação que se objetivava oferecer.

Com o currículo modular, no entanto, estipula-se no começo do processo (geralmente dividido em blocos), qual a competência que se pretende desenvolver. Então, desde o começo desse ciclo, os alunos têm a visão clara do que será exigido conhecer e aprender e os professores podem utilizar de recursos mais abrangentes para o planejamento e o processo de avaliação contínua. O foco sai da disciplina e vai para o perfil de conclusão profissional pretendido.

Além das competências técnicas requeridas na formação dos alunos, os profissionais envolvidos com a revisão dos planos de curso sentiram necessidade de acrescentar conteúdos como ética e cidadania, como forma de proporcionar uma educação mais abrangente, não somente com ênfase nas técnicas e tecnologias ou no mercado de trabalho, mas, com a possibilidade de os educandos desenvolverem visão mais ampla do mundo e dos problemas sociais.

Outro avanço que merece ser destacado com essa mudança é a valorização do docente orientador ou docente coordenador, como alguns pretendem chamar. Esse profissional, além de ministrar aulas é responsável por conduzir reuniões pedagógicas constantemente, cuja periodicidade pode variar de acordo com a necessidade de cada curso, turma, grupo de professores ou outras variáveis. O papel fundamental dele é promover a integração entre: aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, professor-coordenação, aluno-coordenação e, diríamos, com a soma dessas integrações, mais importante ainda, o objetivo de mostrar para o aluno, a importância da sua formação, porque determinados conteúdos ou bases tecnológicas (não mais disciplinas) são importantes, as relações entre os conteúdos propostos, possíveis necessidades de alterações nos conteúdos ou na carga horária, os critérios de avaliação utilizados e quais obrigações serão exigidas dos alunos. E por conhecer a situação e a necessidade de cada formação, geralmente, o

docente orientador é também responsável pela seleção, treinamento e integração dos docentes.

No Regimento das Unidades Senac São Paulo (2004)¹⁹, os critérios de avaliação, recuperação e promoção, estão em consonância com a nova LDB (artigos 44 a 49, capítulo IV). Destacamos desse documento que o resultado do processo avaliativo do Senac São Paulo é expresso em menções (não em notas, como boa parte dos estabelecimentos de ensino utilizam), conforme abaixo:

- Ótimo – capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- Bom – capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- Insuficiente – não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão.

E conforme previsto em lei, os alunos com desempenho “insuficiente” e frequência mínima de 75%, têm oportunidade de recuperação da aprendizagem, organizadas em diferentes formatos e desenvolvidas de maneira contínua, no decorrer do processo educacional ou ao final do processo, quando couber.

Avaliação, de acordo com a Proposta Pedagógica do Senac de São Paulo (2003), atrelada às orientações da LDB reflete a

perspectiva de aprendizagem com autonomia, que preconizamos, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e replanejar a prática pedagógica. É qualitativa. Enfoca o desenvolvimento individual e coletivo. Considera os conhecimentos prévios do aluno.

Assim um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação

¹⁹ São Paulo, **Regimento das Unidades Senac São Paulo**, Senac SP, Aprovado pela Resolução CR nº 25/2003, de 24/09/2003. Aprovado pelo Parecer CEE nº 18/2004, publicado no DOE de 19/02/2004.

precisam ser contínuas. No acompanhamento da perspectiva curricular, a avaliação é, preferencialmente, feita pelo conjunto dos professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo de avaliação será expresso em menções (conforme vimos anteriormente) que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão.

A avaliação contínua não isenta ninguém do processo de melhoria e revisão dos objetivos propostos e, no entanto, não somente o aluno é avaliado, mas as demais pessoas envolvidas são convidadas à revisão permanente das suas práticas: os docentes, os coordenadores, a administração e a direção.

O módulo “Planejamento para desenvolver competência”, do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (2001) orienta a “avaliação como elemento de regulação do processo de aprendizagem e ensino, assumindo um caráter essencialmente formativo, operatório”, no qual os critérios são pensados a partir das competências propostas e no qual os procedimentos e instrumentos utilizados permitam a coleta de informações úteis para o *feedback* a alunos e docentes e ainda, gerem novas situações significativas de aprendizagem.

Esquemáticamente, a interação dinâmica entre esses elementos pode ser representada conforme abaixo:



Figura 2 – O planejamento para desenvolver competências.

Outro módulo do PDE é dedicado exclusivamente ao preparo docente e recebe o nome de “Avaliação da aprendizagem”.

As competências desenvolvidas nesse módulo são baseadas na seleção e elaboração de instrumentos e na adoção de procedimentos operatórios de avaliação, a partir da análise crítica do papel da avaliação enquanto elemento de diagnóstico e regulação do processo de aprendizagem e de suas implicações para a organização dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino.

O conteúdo desse curso envolve as características da prática do aprender a aprender e as incompatibilidades com as tradicionais práticas de avaliação; a avaliação do processo de aprendizagem, sob novos paradigmas: diagnóstico e acolhimento na regulação desse processo; revisão das práticas e instrumentos operatórios de avaliação.

As atividades do PDE são pautadas em vivência e análise de atividades de sensibilização e conscientização; leituras e discussão de textos em subgrupos; projeção e discussão de vídeo; painéis e exposições dialogadas, com recursos visuais de apoio. O módulo é composto de oito horas não presenciais, destinadas à leitura prévia e sistematização dos textos consideradas essenciais para o desenvolvimento da parte presencial. A parte presencial é de dezesseis horas.

3.3.1 A Avaliação baseada em normas de competências

A avaliação com base no desenvolvimento das competências prevista em lei, difundida e utilizada pelo Senac São Paulo tem causado muitas controvérsias.

Do lado de quem a defende, podemos citar Fernando Vargas Zúñiga²⁰, que vê essa prática como “um pilar da capacitação e do desenvolvimento do recurso humano”. Embora a Teleconferência tenha sido dirigida para os docentes da educação profissional de nível técnico, é importante esclarecer que para o autor, a avaliação de competência está orientada como via ou meio de certificação, independente da forma como as competências foram adquiridas. Para esse autor, a avaliação de competências ou AC, como é chamada,

é um processo de reunião de evidências sobre o desempenho profissional de um trabalhador, com o propósito de se formar um juízo sobre sua competência, a partir de um referente padronizado, e identificar aquelas áreas de desempenho que requisitam ser fortalecidas mediante capacitação, para alcançar o nível de competência requeridas.

A AC inclui vários componentes básicos: um referente, norma ou padrão de desempenho previamente estipulado; o processo de coleta ou reunião de evidências; a comparação de evidências com o padrão; a formulação de um critério: competente ou ainda não competente e a garantia da qualidade do diagnóstico.

A construção ou reconstrução da competência na educação de forma crítica, política e com espírito investigativo, conduz o aluno ao hábito de pesquisa, na busca do avanço do conhecimento. O constante uso do pensamento, da reflexão, da avaliação e da interação com as pessoas, recursos e ambiente decorrem desse conhecimento. É o que defendem Gomes e Marins (2004), uma vez que analisando assim, essa competência

[...] conduz o ser humano a buscar seu melhor desempenho em todas as ações, inclusive avaliando seus saberes, capacidades, habilidades e limites, e dimensionando suas possibilidades de crescimento na carreira ou na empresa, sobretudo nos momentos em que surgem as opções de mudança. Essa

²⁰ COMPETÊNCIA e qualificação profissional – Teleconferência. Tradução de Elizabeth Fadel. Produção do Centro de Produções de Rádio e Televisão – Divisão de Operações. Rio de Janeiro: Senac Nacional. 2004. 1 videocassete (120") VHS, som, color.

competência de construção e reconstrução de conhecimentos, valores, atitudes, decisões – adquirida no processo de aprendizagem por meio de participação em cursos nas áreas de educação, de recursos humanos, da técnica e da tecnologia – acrescenta ao profissional o significado da importância das flexibilidades mental e comportamental, necessárias a cada profissão (p. 153).

A avaliação para o desenvolvimento de competências proposta por Gonçalves (2003) sugere integrar elementos de componentes curriculares e estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente ou em grupo. Como sugestão,

além dos elementos clássicos de avaliação (testes orais ou escritos – de aptidão, de personalidade, de aproveitamento, de interesse – questionários, entrevistas, listas de checagem), poderão ser utilizados outros instrumentos, tais como: estudo de caso, resolução de problemas, demonstrações, estruturação e desenvolvimento de projetos, desenvolvimento de pesquisas, formas de expressão plástica, teatral, musical, gestual, elaboração e apresentação de seminários, portfólios [...], resenhas, entre outros de caráter experimental, laboratorial e de campo. (GONÇALVES, 2003, p. 95).

Depresbiteris (2001) observa que no geral entendem-se como competências da profissão apenas as atividades listadas no perfil profissional e que essa interpretação dificulta a configuração das competências numa dimensão educacional.

A perspectiva da competência como um conjunto de tarefas pode incorrer em uma visão “tecnicista, condutivista” e que reduz as competências a um conhecimento instrumental de tarefas prescritas. Nesse caso, o foco é o desempenho operacional, sem se considerarem as capacidades de pensar, os recursos cognitivos e o contexto em que as competências se manifestam.

E assim, para a educação profissional, a autora sugere levar em conta as competências junto aos aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, com base nas relações humanas e nos problemas do trabalho e da formação que esses aspectos desvelam.

Assim sendo, algumas técnicas e instrumentos podem ser contemplados, a saber: desenvolvimento de projetos, observação da resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, análise de casos e provas operatórias.

Os projetos são destacados como instrumentos úteis para avaliar a aprendizagem na educação profissional, pois permitem verificar as capacidades de: representar objetos a alcançar; caracterizar propriedades daquilo que será trabalhado; antecipar resultados intermediários e finais; escolher estratégias mais adequadas para a resolução de um problema; executar ações para alcançar processos e resultados específicos; avaliar condições para a resolução do problema; seguir critérios estabelecidos (DEPRESBITERIS, 2001).

Certificar, para a autora, quer dizer atestar, dar um documento em troca do alcance de competência, no entanto,

a preocupação numa visão educacional, é de que o processo de certificação seja visto como isolado de um processo de formação. É fundamental que além de certificar (papel somativo), os sistemas de certificação forneçam subsídios para a orientação dos candidatos, que passem pelo sistema (DEPRESBITERIS, 2001).

Em “Dez novas competências para ensinar”, Perrenoud (2000) propõe aos professores, algumas alternativas para administrar a própria formação contínua, que para ele é, “bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo [...]” (p. 158).

Distingue então, cinco componentes principais dessas competências, que são: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela (2000, p. 158).

Para “administrar a progressão das aprendizagens”, Perrenoud afirma que os processos são diferentes dos modos de produção industrial, porque não se podem programar as aprendizagens humanas como tal.

As competências sugeridas e analisadas em sua obra são:

- Conceber e administrar situações-problema, ajustada ao nível e às possibilidades dos alunos;
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

No entanto, o alerta de Noronha (2002) é de que “a grande avaliação quem faz não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado” (p. 70). Por isso, o cuidado com a lógica a ser seguida, que pode ser a da eficiência e não, necessariamente, a da formação.

E, como já vimos anteriormente no item específico sobre “o desenvolvimento de competências”, o indivíduo desvinculado do sistema de ensino é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Precisa então estar permanentemente se qualificando e adquirindo as competências cognitivas e as habilidades flexíveis (vantagens competitivas) para responder às cobranças postas pela forma de acumulação do capital.

3.3.2 A pedagogia de projetos como subsídio para avaliar

Leite (1994)²¹ recorda que a discussão sobre a Pedagogia de Projetos não é nova. Surge no início do século XX, com a chamada “Pedagoga Ativa”, com John Dewey e outros representantes daquela época, que discutiam a concepção de educação, antes de tudo, como um processo de vida, no presente.

Atualmente, a pedagogia de Projetos se coloca mais como discussão sobre determinada concepção e postura pedagógicas e não como uma técnica de ensino mais atrativa aos alunos. Visa à resignificação do espaço escolar com seus tempos, rituais, rotinas e processos para formar sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejamos, enquanto profissionais da educação. O trabalho com projetos traz uma perspectiva para repensarmos o simples ato de memorizar, ensinar e repassar os conteúdos prontos. Nesta relação, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que serão utilizados e, portanto, fica impossível separar os aspectos cognitivos dos emocionais e sociais inegavelmente presentes nesse processo.

De acordo com Leite, a primeira questão a ser pensada no desenvolvimento de um projeto é como ele surge que é a questão geradora do problema. Para uns, deve emergir dos alunos. Outros acreditam que devam surgir da orientação do professor. E finalmente, outros, consideram a importância da interação de todo o grupo para o levantamento do que tem importância para o desenvolvimento do projeto. No entanto, o que caracteriza esse trabalho não é o fato de como surge a temática e sim o tratamento que lhe é dado.

Para isso, ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, três momentos básicos devem ser seguidos:

²¹ LEITE, Lúcia Helena Álvares. A pedagogia de projetos em questão. Texto produzido a partir da palestra no Curso de Diretores da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG, promovido pelo CAPE/SMED, em dezembro de 1994.

- Problematização – é o ponto de partida, o momento detonador do projeto. Nessa etapa inicial, os alunos irão expressar suas idéias, crenças, conhecimentos sobre o tema em questão. Os alunos não entram na escola como uma folha em branco, pois, já trazem, em sua bagagem, hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que o cerca. E é nessas hipóteses que a concepção pedagógica deve agir. Dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos é evidente que o processo toma um ou outro caminho;
- Desenvolvimento – é o momento onde se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. É preciso que os alunos se defrontem com situações que os obriguem a confrontar pontos de vista, rever suas hipóteses e colocar novas questões, confrontando-se com os elementos postos pela ciência;
- Síntese – em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras, mais complexas, vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem. (LEITE, 1994).

A pedagogia de projetos recebe grande importância nos cursos técnicos desenvolvidos pelo Senac São Paulo. E a organização por projetos, no entender da Instituição, deve ser dividida basicamente em três partes que serão apresentadas resumidamente:

- Levantamento da questão / problema. Além do levantamento da hipótese, o docente, antes de fornecer informações técnicas e especializadas sobre o assunto, levanta as informações do senso comum que os alunos trazem;
- Resposta às questões / problemas levantados. Além das contribuições do professor para responder aos questionamentos levantados e às

inquietações, os alunos são envolvidos no processo do *aprender a aprender*, quando vão buscar o conhecimento, através de pesquisas e entrevistas;

- Na síntese, os alunos obtêm respostas (às vezes provisórias). Os conhecimentos adquiridos são apresentados ao professor e/ou ao grupo de alunos em forma de seminários, textos, etc. Geralmente essas sínteses desencadeiam outras questões e situações-problema.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS DA PESQUISA, RESULTADOS E ANÁLISE

Hoje, aprendi que há muitos caminhos, que talvez só tenhamos o caminho, e olho o bosque e as pequenas e grandes coisas que nele existem.

Maria Tereza Nidelcoff

4.1. Metodologia escolhida

Optamos pela abordagem qualitativa para orientar a trajetória desta pesquisa, por oferecer subsídios para a problematização do tema em questão e atender ao objetivo proposto que é o de verificar as possíveis alterações nas formas de avaliação da aprendizagem, utilizadas pelos docentes da educação profissional, de acordo com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em contraposição aos métodos e abordagens tradicionais.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa para o estudo metodológico buscou identificar o caminho do pensamento e da prática exercida pelos professores atuantes no Senac Campinas. Esse tipo de pesquisa apóia-se em características para responder às questões das ciências sociais. A impossibilidade de quantificar as respostas coletadas fundamenta-se nos valores, atitudes, crenças, aspirações e significados. Para Santaella,

na etapa da metodologia, é fundamental que o pesquisador esteja consciente do tipo de pesquisa que está realizando, pois desse tipo dependerão os regramentos metodológicos a serem utilizados. A melhor pesquisa não é aquela que mais se aproxima dos métodos das ciências naturais, mas sim aquela cujo método é o mais adaptado ao seu objeto [...] (2001, p. 185).

A análise de dados obtidos na pesquisa qualitativa permite ainda utilizar todo o material disponível, ou seja, aproveitamos o questionário aplicado, mas também leituras críticas sobre o que a teoria nos revela, a *priori*, sobre os assuntos que nos levaram à pesquisa.

Giannetti, em uma interessante publicação sobre a felicidade, adverte que a realidade objetiva é apenas uma parte da realidade e que o compromisso somente com a objetividade pode condenar o investigador a uma postura cognitiva que faz do objeto do conhecimento uma superfície destituída de subjetividade, pois

a realidade objetiva não é toda a realidade – é apenas parte dela. Mas se você ficar só com ela, uma vez que ela apenas se presta a ser publicamente observada, testada e medida de fora, então você estará deixando de lado toda a realidade subjetiva que é o nosso mundo interno, a nossa experiência pessoal e avassaladora de sermos quem somos, isto é, de não sermos simples máquinas calculadoras ou pedaços de química tresloucada, mas de sentirmos o que sentimos e acreditarmos no que acreditamos. (2002, p. 32).

Entrar em contato com essa realidade subjetiva é trazer à tona outras possibilidades de compreender o objeto de estudo.

Ludke e André sugerem que

a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados [...], no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (1986, p. 45).

Isso poderá ser observado em constantes análises e interpretações, conexões e relações nas falas dos sujeitos desta pesquisa e na classificação de categorias descritivas.

Ainda sobre a decisão metodológica, consideramos relevante citar que

é preciso ter amor pelas minúcias e capacidade de olhar de frente para as dúvidas, sem subterfúgios, sem esquiva [...]. A gratificação dos momentos em que nos defrontamos com as surpresas das descobertas imprevistas. [...] E cumprir a função social de fazer avançar o conhecimento (SANTAELLA, 2001, p.189).

As questões elaboradas no instrumento de coleta (anexo) foram divididas em duas partes. A primeira procurou levantar a caracterização dos sujeitos e o seu perfil sócio-cultural, com perguntas sobre a idade; estado civil; renda familiar; escolaridade e profissão do pai, mãe e cônjuge; formação; participação em cursos de capacitação e atuação profissional no ensino técnico profissionalizante. O objetivo foi o de conhecer um pouco a realidade dos sujeitos que se dispôs a responder o questionário. Com base nesse conhecimento, tentar entender o seu contexto e estabelecer relações com as respostas oferecidas.

A segunda parte do questionário apresentou 7 questões semi-abertas e uma aberta, com a finalidade de investigar o objeto deste trabalho que se centraliza na tentativa de contribuir para a formação de docentes da educação profissional, procurando facilitar a compreensão deles sobre a avaliação da aprendizagem, sobretudo, de acordo com a proposta da nova LDB.

Os questionários foram encaminhados aos professores selecionados e, a partir das respostas, através de um processo de leituras e releituras, foram estabelecidas comparações com as diferentes respostas dos professores e de uma série de análises teóricas a fim de respaldar o tema pesquisado.

Também foi feita análise documental e bibliográfica, utilizando documentos do Senac São Paulo e Senac Campinas, legislação do ensino

vigente, livros, revistas e informações eletrônicas que tratam das questões teóricas da avaliação e assuntos relacionados ao seu contexto.

A análise teórica dos dados coletados por meio da pesquisa realizada não pretende exaurir o domínio sobre o assunto, mas compreender um pouco mais o pensamento e a ação dos professores e, quem sabe, contribuir para a formação dos docentes da educação profissional do Senac São Paulo.

3.1. Caracterização dos sujeitos

Escolhemos como sujeitos professores de diferentes áreas do ensino profissionalizante com atuação no Senac de Campinas, em virtude da Instituição atuar com a nova LDB desde o ano 2000. Dos 25 docentes abordados, 14 responderam o questionário.

A idade dos participantes varia entre 26 e 54 anos. Oito professores que responderam o questionário são casados e seis são solteiros. Metade da amostra é constituída de pessoas do sexo masculino e a outra metade, do sexo feminino. Quanto à renda familiar informada pelos sujeitos: seis estão acima de 10 salários mínimos, cinco até 10 salários mínimos, um até 5 salários mínimos e dois não informaram a renda. A maior parte do grupo pesquisado é bacharel (09), seguindo os licenciados (03), formação em nível técnico (1) e bacharel incompleto (01).

Existe grande variedade na formação desses docentes: Administração de Empresas, Psicologia, Arquitetura, Ciências Biológicas, Letras, Comunicação Social, Relações Públicas, Engenharia, Arquitetura, Teologia, Química, Enfermagem, Publicidade e Propaganda, Pedagogia, Direito, Letras, Educação Física, Fisioterapia e Prótese Dentária. Seis profissionais são pós-graduados (especialização) e somente dois são mestres e doutores.

Os pais dos professores entrevistados possuem maior grau de escolaridade que as mães e os cônjuges dos casados, ainda maior grau:

	Pai	Mãe	Cônjuge
Superior	3	1	7
Técnico	1	-	1
Ensino Médio	2	3	-
Ens. Fundamental	7	9	-

Quadro 2 – Escolaridade dos pais e dos cônjuges.

Questionados sobre a frequência em cursos de extensão ou de capacitação, 9 responderam que participam mais de uma vez por ano e 5 responderam que participam uma vez por ano. E participam quando são promovidos pela Instituição em que trabalham: 11; são abordados temas que lhes interessam: 8; procuram em outras instituições: 5; a instituição os designa para participar: 4. Porém, em relação aos cursos de capacitação pedagógica, os números caem consideravelmente: mais de uma vez por ano: 6; uma vez por ano: 5; raramente: 2; nunca: 1.

Parece que, nesse item, há uma contradição entre a teoria e a prática. Citamos nesta dissertação o comentário de Gomes e Marins sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE: “uma formação continuada do professor, uma experiência bem sucedida” (2004, p. 156). E sobretudo, o Artigo 66 da nova LDB determina que “os sistema de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...]”, no inciso II consta o “aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Mas o estudo mostra que essa formação não é disponibilizada para todos os professores da instituição, mesmo considerando os bons resultados gerados pelo PDE, realizado pelo Senac.

Outra observação é que prestam serviço na Instituição de 1 a 7 anos, havendo maior prevalência entre 2 a 3 anos. Também há bastante oscilação na carga horária semanal de serviços prestados pelos docentes à Unidade, variando de 4 a 40 horas semanais. Da amostra, 8 professores são contratados pelo Senac, de acordo com regime CLT e 6 trabalham com contrato autônomo.

Assim como tem ocorrido em outras categorias profissionais, o professor precisa manter-se constantemente atualizado e competente e, muitas vezes, não tem vínculo empregatício com a escola e/ou empresa para quem presta serviços. Essa é uma crítica à lógica neoliberal muito semelhante ao que Zarifian (2003) chamou de “assalariado-empresário”, conforme mencionamos no sub-capítulo direcionado ao “desenvolvimento de competências”.

Atuam em outras instituições, 6 profissionais, contra 8, que prestam serviços exclusivamente ao Senac de Campinas.

E, finalmente, são diversas as disciplinas ministradas pelo grupo respondente em virtude da especificidade dos conteúdos dos cursos oferecidos: Prótese Dentária; Biomecânica; Ergonomia; Programa Educação para o Trabalho; Radialista; Publicidade; Microbiologia; Fisiologia; Patologias; Enfermagem Cirúrgicas; Metodologias Analíticas; Instrumentação e Análise; Águas; Gerenciamento de Pessoal; Turismo; Hotelaria; Meio Ambiente; Saúde e Segurança do Trabalho; Práticas Profissionais, etc. Essa diversidade de formação pode ser justificada pela especificidade de formação dos alunos, nos cursos oferecidos pelo Senac São Paulo.

3.2. Análise dos dados

Depois de reunir as respostas de cada pergunta, foi feita uma cuidadosa leitura seqüencial, com a intenção de obter uma visão panorâmica do conjunto. Após novas leituras aprofundadas e detalhadas, buscou-se, então, encontrar as categorias nas quais as respostas pudessem ser agrupadas, facilitando, dessa maneira, o tratamento dos dados. As categorias de análise foram elaboradas posteriormente à aplicação do questionário, pela repetição de respostas ou mesmo pelo aparecimento de pontos importantes que surgiram na leitura.

Uma vez estabelecidas às categorias, as respostas foram re-analisadas com o propósito de inseri-las na categoria apropriada.

Assim, as categorias que nortearam essa análise são:

- Formação para o trabalho;
- O modelo emergente de competência e a qualidade na educação.

A avaliação da aprendizagem, pela sua relevância, perpassa as duas categorias.

Informamos também que algumas questões serviram de introdução ao questionário apresentado, ou seja, para sensibilizar os docentes mais especificamente sobre o que estávamos interessados em pesquisar. Dessa forma, essas indagações ofereceram a possibilidade de entendermos o conhecimento dos professores sobre a função do ensino profissionalizante; o papel do docente da educação profissional e a diferença entre o ensino técnico e a graduação.

Com referência à graduação, de um modo geral, os professores entendem tratar-se de um ensino mais abrangente e que permite ao aluno desenvolver habilidades e competências para a resolução de problemas multidisciplinares, relacionados à profissão. Diferencia-se do ensino técnico também por oferecer maiores possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Optamos por utilizar as siglas “P1, P2, P3”, etc., para classificar a identificação dos professores, junto às suas respostas. Alternativa essa que visou preservar a identidade das pessoas que contribuíram para pesquisa.

Categoria:

O modelo emergente de competência e a qualidade na educação.

Retomamos a nova Lei de Diretrizes e Bases, quando ela propõe “garantia de padrão de qualidade” (inciso IX, do Artigo 3º) no ensino. E, embora, nenhuma pergunta desta pesquisa estivesse diretamente relacionada à questão da qualidade na escola, apareceram algumas falas que vale a pena destacar:

- P1 *Acho de suma importância trabalhos feitos sobre a avaliação da aprendizagem, pois é um assunto muito discutido em nossa atividade docente. Acredito que quanto mais pessoas discutem avaliação, mais ferramentas e subsídios teremos **para melhorar a qualidade na educação** e da nossa nação. (grifos nossos).*
- P1 *(Qualificação profissional) Em meu entendimento é desenvolver competências que sejam elas de origem técnica ou não, para que determinada pessoa consiga desempenhar seu papel profissional **com maior qualidade possível**. (grifos nossos).*
- P9 *Avaliação contínua, no dia-a-dia, na participação para produção, na criatividade, permitindo mudanças **para a melhoria da qualidade do ensino** [...] (grifos nossos).*

Essas falas estão alinhadas com a teoria anteriormente apresentada, pois, de certa forma, confirmam que um ensino de boa qualidade é aquele que carrega um valor positivo (RIOS, 2003) e capaz de satisfazer as chamadas necessidades básicas da aprendizagem (FERRETTI, 1996).

Em relação às competências, o Parecer CNE-CNB nº 16/99, define como

capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 2001).

A essa definição acrescentaremos a indagação de Rios (2002): “será que os termos ‘conhecimento’, ‘capacidade’, ‘habilidades’, ‘atitude’, ‘qualificação’ já não dão conta de expressar o que antes expressavam? (p. 159).

Somaremos o entendimento de alguns respondentes sobre o que é qualificação e o que é competência nessa análise:

P	QUALIFICAÇÃO	COMPETÊNCIA
1	Qualificação profissional é desenvolver competências, sejam elas de origem técnicas ou não, para que determinada pessoa consiga desempenhar seu papel profissional com maior qualidade possível.	Conseguir utilizar a capacidade cognitiva para desempenhar uma atividade específica, seja ela de ordem técnica ou não.
2	É preparar os alunos para o mercado de trabalho e prepará-los da melhor forma possível.	Através de diversas formas pedagógica, conseguir a melhora da aprendizagem.
3	Capacitar e especializar os profissionais.	Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.
6	Instrumentalizar o indivíduo para exercer uma nova profissão e aprimorar seus conhecimentos na área em que atua.	Desenvolver o conhecimento de forma abrangente, onde 'ele' (o aluno) possa agregar novas informações, ampliando seu horizonte intelectual, aprimorando valores.
7	Sistema para tornar o profissional apto ao desenvolvimento das funções que se deseja e espera.	Criar mecanismos para que o aluno adquira habilidades e seja capaz de desempenhar as funções e resolver os problemas relacionados ao desenvolvimento de sua profissão.
9	Usar conhecimentos e habilidades de acordo com as necessidades do trabalho.	O ensino deixou de ser uma simples transmissão de conteúdos por parte do professor, para se tornar um processo de aprendizagem onde o aluno deve ter participação ativa e o professor mediar essa aprendizagem.
10	Desenvolvimento de habilidades específicas para um campo profissional.	Despertar e aperfeiçoar habilidades com a finalidade de potencializar o crescimento profissional.
14	Tornar o aluno apto para o exercício de uma atividade.	Propiciar ao aluno o aprendizado do saber saber, saber fazer e saber ser.

Quadro 3 – Qualificação e Competência.

Retomando a teoria apresentada *a priori*, lembramos que “a competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar” (ZARIFIAN, 2003, p. 37). No entanto, esse modelo requer ainda outras habilidades, como tomada de iniciativa e responsabilidade nos

ambientes profissionais, “inteligência prática” para tomada de decisão, mobilização coletiva e compartilhamento de desafios. Para Zarifian, a proposta de competência tem como objetivo, a volta do trabalho ao trabalhador. Dessa forma, de acordo com a fala dos respondentes, percebemos significativa superação entre o conceito de qualificação para o de competência.

No entanto, a técnica ou a ênfase no mercado de trabalho ou profissional continua presente na fala dos docentes, mas o grande salto para o modelo emergente de competência aparece quando se observa o resgate da pessoa e dos valores, junto aos seus afazeres. E esses docentes acreditam que o seu fazer pedagógico possa ser uma prática transformadora para isso. A categoria é muito importante para este estudo, pois, de acordo com a nova LDB, comprovar o desenvolvimento das competências, indiscutivelmente, torna-se um critério de avaliação do aluno.

Vejamos então, algumas respostas sobre o entendimento dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem e à avaliação proposta pela nova LDB:

P	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROPOSTA PELA LDB
2	É importante para saber se o conteúdo foi assimilado pelos alunos.	Creio que muitas vezes a mudança na forma de avaliar não reflete o conhecimento dos alunos.
4	Acompanhar o desenvolvimento do aluno.	Atualmente existe espaço para discussão, possibilitando que as instituições revejam as formas de avaliar e passam a desenvolver novos critérios que ultrapassam a avaliação do conteúdo.
6	Propiciar ao aluno e ao docente a oportunidade de descobrir onde há necessidade de reforçar temas ainda não totalmente desenvolvidos. Sempre deve ser mais um instrumento de aprendizagem.	Teoricamente houve alteração da avaliação a partir da LDB, mas infelizmente ainda existe muita dificuldade para os docentes compreender e aplicar na prática uma avaliação que exige maior proximidade, interação e observação por parte deste em relação ao aluno. Ainda é muito freqüente a avaliação apenas de conteúdos desenvolvidos.
8	Quem não mede não chega a lugar nenhum. A avaliação é a forma de se verificar o andamento de um processo de crescimento de uma pessoa.	Na minha opinião, os critérios de avaliação foram significativamente flexibilizados, deixando muita margem para a flacidez e a incompetência.
10	Processo contínuo de aprendizagem que	Hoje, a avaliação contempla o indivíduo de

	permite o alinhamento do planejamento educacional no que se refere ao desenvolvimento das competências profissionais.	forma mais ampla no intuito de permitir um processo de aprendizagem contínua e com autonomia, levando em consideração que o educando é um ser psico-social.
12	Responsabilidade de projetar novos profissionais no mercado é tão grande da instituição, além da própria vontade de identificação do aluno.	Concordo com o modelo de prova operatória, por sua proposta de trazer o aluno a um cenário maior de interatividade e não mais, simplesmente, perguntar. Fica claro que itens como comportamento, participação, presença, entre outros, são de suma importância, bem como o próprio interesse do aluno pelo assunto [...] Conseguimos resultados melhores quando inserimos o problema proposto em um cenário mais próximo, respeitando questões como limites, possibilidades do questionar, do resolver, do pensar. do agir e do decidir.
13	Comprovar se os objetivos traçados pela instituição e docentes foram alcançados. Já os alunos terão também oportunidade de confirmar suas habilidades desenvolvidas.	Mais abertura para discussões, possibilitando um aprimoramento nas maneiras de avaliação.
14	Ter parâmetro para se ter clareza que houve desenvolvimento de competência.	O aluno é avaliado como um todo, de forma continuada.

Quadro 4 – Avaliação da aprendizagem e avaliação proposta pela nova LDB.

Para alguns docentes, a proposta da nova LDB trouxe significativa e positiva mudança na forma de avaliar os seus alunos. E o que mais chama a atenção são os multifatores utilizados, o contínuo processo (ao invés de avaliação programada periodicamente: mensalmente, bimestralmente, etc.), a flexibilidade, o espaço para discussão e o envolvimento do aluno no processo.

Há também os que apresentaram visões contrárias e de certa forma, chamando atenção para alguns cuidados que devem ser tomados, vejamos:

P6: *Não existe nenhuma mudança que seja incorporada de forma meramente burocrática. Uma proposta de avaliação de aprendizagem que se propõe a avaliar o aluno como indivíduo em suas competências técnico-científicas, valores pessoais, etc., requer, no mínimo, uma preocupação e uma atenção especial com aqueles que irão aplicá-la. A mudança veio no papel sem um programa de discussão, seminários, oficinas, etc. Para que os docentes fossem minimamente qualificados para conhecerem, estudarem e desenvolverem este método de avaliação. Devemos lembrar*

que nossos docentes em sua grande maioria são técnicos especializados nos temas que ensinam. Mas não são professores, muito menos educadores. Poucos fizeram licenciatura ou capacitação pedagógica, portanto, não têm experiências pedagógicas. Aqueles que possuem seguem o modelo tradicional fazendo da avaliação um instrumento de exclusão e não de aprendizagem.

P8 *Os critérios de avaliação ficaram flexibilizados deixando muita margem para a flacidez e a incompetência.*

P2 *Creio que muitas vezes a mudança na forma de avaliar não reflete o conhecimento dos alunos.*

O Senac de Campinas procurou preparar o seu quadro docente, contando com adequado ambiente físico para o aprendizado, mesmo assim, ainda que o Senac conseguisse capacitar todos os seus professores para atuar de acordo com a proposta de avaliação da aprendizagem da nova LDB, não podemos deixar de levar em consideração que muitos profissionais desenvolvem atividades com curta carga horária na Instituição. Dessa maneira, muitos professores buscam outras escolas ou instituições sem fins educacionais, exercendo outras funções para complementar os seus rendimentos.

Categoria: Formação para o trabalho

O quadro que segue ilustra a fala de alguns docentes sobre a função do curso técnico profissionalizante e a atuação dos professores nesse tipo de ensino:

P FUNÇÃO DO ENSINO TÉCNICO/ PROFISSIONALIZANTE	PAPEL DO DOCENTE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE
1 Capacitar profissionais para preencher uma parcela do mercado que ao meu ver é muito importante.	Capacitar da melhor maneira possível esses futuros profissionais, para que realmente eles desenvolvam as competências necessárias, utilizando-as assim, em seus trabalhos técnicos respectivos.
2 Capacitar e proporcionar uma profissão.	Tem que gostar de ministrar aulas, pois temos que ser um educador em vários sentidos, ou seja, tanto na vida pessoal como profissional.
4 Formar o cidadão para ingressar no mercado de trabalho, em um curto período de tempo.	Ser mediador no processo do ensino aprendizagem.
5 Ensinar uma base para que o aprendiz vá para o mercado de trabalho com algum conhecimento. Mas isso não ocorre sempre, você passa muito mais informações.	Estar preparado como PDE e prepará-lo (o aluno). Estar atualizado com curso de extensão e muita leitura.
7 Objetivo de tornar-lhe (o aluno) competente, no desempenho da profissão escolhida.	Orientar o aluno para que desenvolva as competências pertinente e adquira as habilidades necessárias ao desempenho da profissão.
9 Capacitar os alunos para exercer uma profissão, conhecendo a realidade teórica e prática da mesmas.	É um mediador que cria situações de aprendizagem. Essas situações passam ao aluno conhecimentos e habilidades necessárias para exercer corretamente a profissão escolhida.
10 Tem a função de habilitar pessoas para a área de atuação profissional que pretendem trabalhar diretamente.	Auxiliar o individuo na sua formação técnico-profissional e também prepará-lo para o mercado de trabalho, específico da área de interesse.
11 Preparar profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Fomentar a inserção do aluno no mercado de trabalho.	Preparar os alunos tecnicamente. Orientá-los para a inclusão no mercado de trabalho, da mesma forma, para uma atuação comportamental ética e profissional.
12 Propiciar uma conscientização madura aos jovens e antecipar a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.	Transmitir todo conhecimento ao aluno, tornando-o competente para ingressar no mercado de trabalho, na área escolhida. O conhecimento, apesar de ser aplicado em aulas teóricas, deve refletir a realidade mais próxima do profissional atuante.
13 Profissionalizar de maneira prática, para que o participante tenha qualificação no mercado de trabalho.	Ser prático e desempenhar resultados correspondentes às exigências do mercado.
14 Capacitação para o exercício de uma profissão técnica.	Mediar a aprendizagem.

Quadro 5 – O docente do ensino técnico/profissionalizante.

Como se nota, a técnica ou a ênfase no mercado de trabalho ou profissional continua presente na fala dos docentes, mas o grande salto deve acontecer quando se observa o resgate da pessoa e dos valores, junto aos seus afazeres, e se acredita que o seu fazer docente pode ser uma prática transformadora para se resgatar a cidadania. Como diz Frigotto,

[...] a questão não é negar o processo técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência [...], mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação e arrancá-lo da esfera privada e da lógica de exclusão e submete-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (2003, p.139).

De acordo com essa afirmação, a formação que se pretendemos é a de um cidadão agente provocador e transformador, pois não há como formarmos ativamente alunos nos moldes do trabalhador obediente tal qual aquele do Século XIX, com o início da industrialização.

A educação, já superou a simples tarefa de ensinar e aprender a ler e a escrever, o grande desafio agora é o de desenvolver competências que proporcionem aos alunos, sentimentos de cidadania, de apreço aos ideais coletivos, de homem revolucionário, capaz de perceber e de buscar soluções para os problemas da sua época, preparado, portanto, para o mundo do trabalho.

É verdade que todo jovem que sai de um curso profissionalizante em nível técnico ou superior – ou concomitante a esses – busque ser bem colocado e reconhecido no trabalho, no entanto, não ficaram claras, nos depoimentos de grande parte dos professores, a preocupação e as propostas de ensino e de avaliação com saberes globais para a vida que proporcionem a libertação dos indivíduos, por meio de metodologias inovadoras.

A formação, nesse sentido, poderia estar direcionada para a socialização e formação do indivíduo para o mundo do trabalho e não somente para o mercado do trabalho. Assim, a ênfase excessiva no mercado é, de certa forma, preocupante, pois

uma das características fundamentais da sociedade capitalista é ocultar as relações sociais entre os homens e as relações espirituais ou psíquicas dando-lhes o aspecto de atributos naturais das coisas ou leis naturais...(NUDLER, 1975).

Analisemos, a seguir, algumas contradições apresentadas nas falas dos docentes, uma vez que, se a função do ensino técnico profissionalizante tem determinadas finalidades, o profissional desse tipo de ensino deve ser coerente com a sua proposta:

P	FUNÇÃO DO ENSINO TÉCNICO/ PROFISSIONALIZANTE	PAPEL DO DOCENTE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE
3	Formar o cidadão para o ingresso no mercado de trabalho.	Ser mediador no processo de ensino-aprendizagem.
6	Completar a educação de nível médio e capacitar o indivíduo para o trabalho, desenvolvendo uma profissão.	Ser um educador que contribui para a formação do 'ser cidadão'. Conduzir à busca do conhecimento através de ações que instiguem o indivíduo a crescer em todos os aspectos de sua vida pessoal e profissional.

Quadro 5b – O docente do ensino técnico/profissionalizante.

Essas contradições podem ser embasadas através do conflito entre os ideais sociais democráticos e a lógica de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados, tal qual a análise de Saviani “instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo” (1998, p. 191).

E, a partir disso, a nossa análise se estende aos demais cuidados apontados com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases. Um estado soberano sustenta e assume o que promulga como lei, caso contrário, de que valem as propostas, ainda que belas, somente no papel? Qual legislação é

capaz de dar conta das relações capitalistas que reduzem o saber e os valores propostos para a formação humana necessária, se, do contrário, os conhecimentos na era globalizada se tornam muito rapidamente perecíveis, expondo os sujeitos às fraquezas do desemprego, da pobreza e da exclusão social?

Nossos estudos apontam para a necessidade emergente do despertar social para as questões que envolvam e afetem as escolas, sejam elas de educação profissional ou não. A escola, por sua vez, não pode ser colocada no banco dos réus, pois, as questões são de responsabilidade de todos:

Dos governantes, que devem assumir o seu papel de representante da sociedade civil e, assim, defender as necessidades do povo, acima de qualquer outro interesse pessoal ou de partidos políticos;

Das empresas, que têm inegável responsabilidade sobre o bem-estar de seus funcionários, pois a sua única razão de existir tem base na contribuição das pessoas, o mais verdadeiro fator gerador de bens e riquezas;

Da escola, que deve retomar o seu poder soberano de interação comunitária e discussões das práticas sociais para o desenvolvimento dos saberes necessários, mesmo no caso da educação profissional;

Das pessoas, para que vençam o seu medo, sobretudo o de serem felizes, para que consigam enxergar por detrás das cortinas e perceberem qual é a regra do jogo, qual é o interesse em questão e, mediante isso, despertem para a construção de uma nova era, do que é possível de ser feito naquele período da história, como sugere Paulo Freire (1987), pois

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-los. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a 'cultura primeira' do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.

José Eustáquio Romão.

Apesar de o tema central voltar-se prioritariamente para a avaliação da aprendizagem, a fundamentação deste trabalho encontra respaldo na formação de docentes, pois é este profissional quem melhor pode dar respaldo ao perfil do educador de qualquer instituição educacional.

Temos consciência de que não vamos esgotar um tema tão inesgotável quanto é o da avaliação, aliado a sua complexidade e a sua importância no desenvolvimento das atividades, mas acreditamos na necessidade de discutir o tema, não só para reforçar ou rever nossas práticas pedagógicas, mas também, entender o contexto externo à sala de aula, porque, como se pode perceber, o problema da avaliação também inclui questões de ordem política, econômica e cultural.

E, embora sabendo da abrangência e da complexidade do assunto, resolvemos retomá-lo neste trabalho, não só pela sua relevância social, mas

objetivando melhor entender as práticas de avaliação necessárias para uma educação profissional de boa qualidade.

Dessa forma, por conta de uma série de reformas e mudanças ocorridas na educação nos últimos anos e pela nova legislação, em particular a nova LDB, os sistemas de ensino têm introduzido maior flexibilização e autonomia nas escolas, provocando alterações significativas, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos. Junto com essa autonomia se faz necessário definir de qual autonomia estamos falando, se é dada ou conquistada a partir da nossa capacidade de articulação, proposição e organização em torno dela.

Ao indagarmos sobre as possíveis alterações nas formas de avaliar a aprendizagem dos nossos alunos, de acordo com a proposta da nova LDB, lembramos mais uma vez, entre outras, a fala de um dos sujeitos respondentes da pesquisa desse trabalho:

Não existe nenhuma mudança que seja incorporada de forma meramente burocrática. Uma proposta de avaliação de aprendizagem que se propõe a avaliar o aluno como indivíduo em suas competências técnico-científicas, valores pessoais, etc., requer, no mínimo, uma preocupação e uma atenção especial com aqueles que irão aplicá-la. A mudança veio no papel sem um programa de discussão, seminários, oficinas, etc. para que os docentes fossem minimamente qualificados para conhecerem, estudarem e desenvolverem este método de avaliação [...] (professor 6)

E, assim, desencadeamos, de um modo geral, as principais dificuldades identificadas para o bom desempenho da prática docente da educação profissional do Senac, as quais referem-se:

- a ausência de capacitação, principalmente pedagógica, para que **todos** os professores tenham possibilidade de discutir e entender as propostas do Senac e da legislação vigente;

- o fato de os professores atuarem em diversas instituições (às vezes, não educacionais), não disponibilizando de tempo para o seu aperfeiçoamento e
- a pouca carga horária destinada às práticas pedagógicas no Senac, o que gera dificuldade ou inexistência da integração e do envolvimento de alguns docentes com as propostas da Instituição.

O levantamento dessas questões é importante para fazer valer a proposta pedagógica e os investimentos feitos pelo Senac e garantir a qualidade educacional, em prol da formação dos alunos.

Então, se pensarmos em diretrizes e bases nacionais para avaliação da aprendizagem, arriscamos dizer que esse processo de construção será muito lento. Deverá mexer com as mentalidades e com a cultura escolar, o que leva tempo. O caminho a ser percorrido é longo e deve sair da mentalidade burocrática e chegar à construção de uma mentalidade democrática.

Esta análise também nos proporcionou refletir sobre outros elementos para avaliarmos a educação profissional, além das sérias questões didático-pedagógicas, sabermos que por nós passam pessoas que vão trabalhar. A formação projetada nos momentos de avaliação é direcionada para jovens e adultos que já trazem muitos conhecimentos e experiências acumuladas. Pessoas que depositam nas nossas mãos os sonhos de um futuro melhor.

Para que esses alunos sejam realmente transformadores da sua realidade, é inevitável o papel ativo do docente de propiciar visão mais aberta de mundo, de envolvê-los nos problemas sociais da sua época e das possibilidades de crescer e se desenvolver e de acreditar nas suas potencialidades.

Não podemos desistir de lutar pela construção de uma escola de boa qualidade para todos, que dê conta de vencer os problemas de ensinar e aprender e do fracasso escolar.

Os limites existem, não se pode ser ingênuo. Mas eles existem para serem superados. Não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis,

mas como desafios a serem enfrentados. E o tempo do limite é o mesmo da possibilidade.

Nossa expectativa é a de que o presente texto tenha contribuído para a elucidação da problemática investigada e que novos trabalhos lhe sigam, para que possamos entender cada vez mais e melhor as complexas relações entre avaliação e todo o processo de ensino e de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. Participação e avaliação em uma sociedade democrática e multicultural. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 35-44: FDE, 1994.

ABRAMOWICZ, Mere. Repensando a avaliação da aprendizagem no curso noturno. **Série Idéias**, São Paulo, n. 25, p. 119-133: FDE, 1998.

A MÁGICA que só os homens sabem fazer. Disponível em: http://www.samauma.com.br/samauma%20-%20aproximando%20uma%20grande%20_familia/g00211magicahomens.htm. Acesso em 17 ago. 2005.

ÁVILA, Sandra de Paula. **A noção de competência na formação de professores**: da ideologia neoliberal às políticas educacionais. 2003. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade – a crescente subjetivação normativa do trabalho. In: MARKET, Werner (Org.) **Teorias da educação do iluminismo**: conceitos de trabalho e do sujeito. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** – Educação Básica, Conselho de Educação. Brasília. 2001.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograf, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? Campinas: Papyrus, 1989.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000b.

D'AVILA, Sérgio Luís Ribas. **Educação para competência**: formação e concepção de professores do Curso de Especialização em Educação Ambiental. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

DEFFUNE, Deise; DEPRESBITERIS, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 59-66: FDE, 1998.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Senac São Paulo, 1999.

DEPRESBITERIS, Lea. Educação profissional: seis faces de um mesmo tema. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 29-39, mai/ago. 2000.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, Werner (Org). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, Guadêncio. **Educação profissional e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO NETO, Carmo. **Provão**: instrumento de mudança. Campinas. 2002. 159f. Monografia – Faculdade de Comunicações, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

GEIS, Rosa Maria. **Fracasso escolar, linguagem e classe social**: estudos exploratórios da fala de alunos da primeira série de escolas públicas. 1985. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar da civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e avaliação**: subsídios para a ação docente. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

GREEN, Cynthia. **Os caminhos da qualidade**. São Paulo: Makron Books; Senac São Paulo, 1985.

HARGREAVES, Lourdes; ZUANETTI, Rose; LEE, Renato. **Qualidade em prestação de serviço**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio - uma prática perspectiva construtivista, Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59: FDE, 1994.

KUENZER, Acácia Z., Competência como práxis: os dilemas das relações entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 16-27, jan/abr. 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Idéias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125: FDE, 1992.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 71-80: FDE, 1998a.

LUCKESI, Cipriano C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 133-140: FDE, 1998b.

LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Atualidades Pedagógicas, 1978.

MACEDO, Lino de. Para uma avaliação construtivista. **Escola em Movimento**: Série Argumento, p. 123-129: SE/CENP, 1994.

MORAES, Vera Lúcia Della Torre de. **Avaliação formativa**: estudos de concepções no processo de formação de professores. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

MOTA, Carlos Guilherme. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Moderna, 1986.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**; tradução de João Silvério Trevisan. 31. ed. Brasiliense: São Paulo, 1991.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

NUDLER, Telma B. La educación y los mecanismos ocultos de la alineación. Cisis em la didactica. **Revista de ciências de la educación**. Rosario, 1975, n. 4, 1. parte, p. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves avancini.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas ao saber? **Résonance Mensuel de L'école Valaisarme**. n. 3. Dossier et competences, nov. 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruza**. São Paulo: Cortez, 1997.

POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**; tradução Maria Isabel Lopes. Porto Codex, Portugal: Porto, 1995.

REHEM, Cleonice M. O professor da educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 38-47, jan/abr. 2005.

RIOS, Terezinha A. A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 37-43: FDE, 1998.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. G. Souza, Vanilton C. (Orgs). **Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

RONCA, Paulo Afonso C; TERZI, Cleide A. **A prova operatória**. 21. ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Jurandir dos. As influências do modelo emergencial de competência na formação e profissionalização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2005. Aveiro. **Resumo das comunicações**. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro - Portugal, 2005. p. 200, ref. 81-82.

SAVIANI, Demerval. **O conceito do sistema da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Tese para obtenção do título Doutor em Filosofia da Educação: Puc São Paulo, 1961.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUTO, Daphnis Ferreira. **Saúde no trabalho**: uma revolução em andamento. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

VALENTE, Silza Maria Pasello. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 75-88, jul/dez, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul/dez, 2003.

VILLAVICENCIO, Daniel. Por uma definición de la calificación de los trabajadores. In: **CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA ENTRE DOS MUNDOS**, IV. Madrid, 1992.

WASELFISZ, Jacobo. Avaliação participativa. **Série Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 59-66: FDE, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas; tradução Eric Roland René Heneaut. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

ANEXO

Prezado(a) Professor(a):

O presente questionário destina-se à coleta de dados para uma pesquisa que desenvolvo cujo tema é: *“Avaliação da aprendizagem na educação e profissionalização a partir da LDB: desafios para a universidade”*.

Solicito sua colaboração, respondendo o questionário com a máxima fidelidade e maior brevidade possível. Assim que respondê-lo, favor encaminhar para o e-mail: jurandir@sp.senac.br ou através do malote para a Unidade do Senac Mogi Guaçu.

Desde já agradeço a sua atenção, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordialmente,

Jurandir dos Santos

Senac Mogi Guaçu

Mestrando PUC Campinas

I - CARACTERIZAÇÃO

1. Dados Pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____ 1.3 Estado Civil: _____

1.4 Renda familiar aproximada: () até 05 salários mínimos
 () até 10 salários mínimos
 () acima de 10 salários mínimos

1.5 Escolaridade do pai: _____

1.6 Profissão do pai: _____

1.7 Escolaridade da mãe: _____

1.8 Profissão da mãe: _____

1.9 Escolaridade do cônjuge: _____

1.10 Profissão do cônjuge: _____

2. Formação pessoal

2.1 Licenciatura Curta () Licenciatura Plena () Bacharelado ()

Área: _____

2.2 Pós-graduação: () Sim () Não () Cursando

Área: _____

2.3 Mestrado: () Sim () Não () Cursando

Área: _____

2.4 Doutorado: () Sim () Não () Cursando

Área: _____

3. Cursos capacitação

3.1 Com que freqüência participa de cursos de extensão ou de capacitação?

() mais de uma vez ao ano () uma vez por ano () raramente () nunca

3.1.1 Se participa de cursos de extensão ou capacitação, costuma fazê-lo quando

- são promovidos pela Instituição em que trabalha
- a instituição o designa para participar
- procura em outras instituições
- são abordados temas que lhe interessam
- outro. Qual? _____

3.2 Com que freqüência participa de cursos de capacitação na área pedagógica?

- mais de uma vez ao ano uma vez por ano raramente nunca

4. Atuação no Ensino Técnico / Profissionalizante

4.1 Disciplina(s) / Conteúdo(s) ministrado(s): _____

4.2 Tempo de serviço na Instituição: _____

4.3 Carga horária semanal _____

4.4 Regime de trabalho: Contrato CLT Contrato autônomo

4. 4. 1 Trabalha em outra(s) instituição(ões)? Sim Não.

No caso afirmativo, que tipo de ensino?

- Ensino Básico. Quantas horas semanais? _____
- Ensino Técnico / Profissionalizante. Quantas horas semanais? _____
- Ensino Superior. Quantas horas semanais? _____
- Outro(s). Quais? _____ Quantas horas semanais _____

II – QUESTIONÁRIO

1. Na sua opinião, qual a função do ensino técnico / profissionalizante?

2. Resumidamente, qual o papel fundamental do exercício docente no ensino profissionalizante?

3. O que diferencia o ensino profissionalizante da graduação?

4. O que você entende por qualificação profissional?

5. O que você entende por desenvolvimento de competências?

6. Qual a função da avaliação da aprendizagem?

7. Na sua opinião, houve alteração na forma de avaliar os alunos com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB?
Comente:

8. Por favor, faça qualquer comentário, crítica ou sugestão no sentido de contribuir com minha preocupação sobre a avaliação da aprendizagem.
