

A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROEJA: UM DIÁLOGO COM CRONBACH

Ana Cláudia Uchôa Araujo¹
Patrícia Helena Carvalho Holanda²

RESUMO: Este artigo versa sobre o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico, ofertado pelo Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840/2006 e ofertado no Instituto Federal do Ceará a partir de 2007, pelo prisma da avaliação curricular na perspectiva de Joseph Lee Cronbach. É uma análise que se constitui de um levantamento documental e bibliográfico, com base no aporte legal que normatiza o PROEJA, bem como na contribuição de autores que discutem a educação profissional, como Silvia Maria Manfredi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, bem como Heraldo Marelim Vianna e Joseph Lee Cronbach – teóricos que estudam a avaliação educacional. Através das leituras e pesquisa empreendidas, concluiu-se, dentre outros achados, que um programa da natureza do PROEJA, ao elaborar seus currículos, não pode descuidar-se de realizar uma articulação entre o desenvolvimento econômico e social, buscando superar a separação entre o pensar e o fazer – reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica –, uma vez que ela é historicamente e estruturalmente constituída no âmbito da luta entre as classes fundamentais do sistema em que estamos inseridos.

Palavras-chave: Avaliação, Currículo, PROEJA, Ensino médio integrado

THE EVALUATION OF INTEGRATED HIGH SCHOOL CURRICULA IN PROEJA (PROGRAM OF YOUTH AND ADULT EDUCATION): A DIALOGUE WITH CRONBACH

ABSTRACT: This article is about the curriculum of vocational and technical high school offered by the National Program for Integration of Basic Education and Vocational Education for Youth and Adults (PROEJA), which was established by the Decree No. 5.840/2006 and has been offered by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) since 2007 through the prism of curriculum evaluation in the perspective of Joseph Lee Cronbach. It is an analysis that consists of a documentary and bibliographic survey based on the law that regulates PROEJA and on the contribution of authors that discuss vocational education, such as Silvia Maria Manfredi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta and Marise Ramos, as well as Heraldo Marelim Vianna and Joseph Lee Cronbach, who are theorists that study educational assessment. Through the readings and research undertaken, we concluded, amongst other

¹ Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira (UFC); email anac.uchoa@gmail.com; Telefones: (85) 96150809; (85) 88890809.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Doutora em Educação Brasileira (UFC); Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Email: patriciaholanda2003@yahoo.com.br; Telefone: (85) 86449445.

aspects, that a program like PROEJA, when developing its curricula, cannot ignore the connection between the economic and social development, seeking to overcome the separation between thinking and doing - a reflection of the dichotomy between vocational training and basic education - since it is historically and structurally constituted in a context of struggle between the fundamental classes of the system in which we operate.

Keywords: Assessment, Curriculum, PROEJA, Vocational high school

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute, sobre o prisma da avaliação curricular na perspectiva de Cronbach (1963, 1982), o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico, ofertada pelo Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo decreto nº 5.840/2006.

As discussões nele contidas estão presentes numa pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação Brasileira, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), vinculada à Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional, no Eixo Temático de Avaliação Curricular³, cujo objetivo precípuo consistiu em desenvolver uma investigação avaliativa no currículo dos cursos do ensino médio integrado ao curso Técnico em Telecomunicações e em Refrigeração e Climatização, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), iniciados no primeiro semestre de 2007, analisando sua concepção e dinâmica a partir da percepção dos docentes.

Esta análise constitui-se de um levantamento documental e bibliográfico, com base no aporte legal que normatiza o PROEJA, bem como na contribuição de autores que discutem a educação profissional, como Manfredi (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), bem como Vianna (2000), estudioso que aborda a contribuição de diversos teóricos, dentre os quais, destaca-se Cronbach (1963, 1982), teórico que enfatiza a dimensão política da avaliação, de extrema importância no contexto atual.

O texto se estrutura da seguinte forma: no próximo tópico abordamos o percurso histórico do ensino médio integrado à educação profissional; no seguinte, apresentamos subsídios para se empreender uma avaliação curricular, sob a perspectiva teórica de Cronbach (1963, 1982), no programa curricular do ensino médio integrado ofertado no PROEJA; por fim, trazemos as considerações finais,

O ensino médio integrado na educação profissional: dos fios da história até a criação do PROEJA

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 preconiza em seu artigo 1º, que a educação se dá, além da família, em várias instâncias formativas, incluindo as instituições de ensino e o mundo do trabalho.

Embora atualmente haja essa abertura democrática no dispositivo legal atual, para poder caracterizar a proposta do ensino médio integrado, se faz necessário um passeio

³ Reúnem-se nesse eixo pesquisadores de várias instituições de nível superior dos Estados do Ceará, Piauí e Pará, que desenvolveram e desenvolvem estudos que envolvem a temática da avaliação curricular em suas diversas nuances.

histórico nas leis brasileiras que embasam o ensino profissional de nível técnico, até se chegar à sua concepção no PROEJA, cabendo lembrar que a educação profissional é uma modalidade marcada, ao longo da história educacional brasileira, pelo dualismo estabelecido entre ela e a educação básica.

É importante frisar que essa mesma visão acabou por gerar, já na República, o ensino profissional voltado para a clientela carente jovem, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que propôs a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices⁴, espalhadas em diversos estados do país. Tais escolas, em consonância com a concepção de educação da época, não levavam em consideração as necessidades de instrução de seu alunado, devido à ideologia política que privilegiava a educação das elites, e para os pobres destinava uma educação cujo foco era o domínio das técnicas utilizadas nas oficinas, pois a intenção era conceder-lhes uma ocupação como medida de manutenção da nova ordem republicana.

A mudança da base econômica agrária para industrial, no Governo de Vargas, foi um grande impulso dado à educação profissional. As camadas dirigentes, nesse período, sentiram necessidade de modernização da educação nacional, com a finalidade de atender a um modelo econômico que estava sendo instituído, o que acabou por exigir uma reforma em suas diretrizes legais. A esse respeito, Romanelli (2005, p. 59) afirma que:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Diante dessa necessidade de formação, um aparato de leis foi criado, representado pela Reforma Capanema, que foi um grande marco regulador da educação profissional, em vigor a partir de 1942. Vale ressaltar que o objetivo de formação estava atrelado à qualificação de mão de obra, e não ao ingresso nas universidades. A esse respeito, Manfredi (2002, p. 99) manifesta-se da seguinte maneira:

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o ensino superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia [...].

⁴ As escolas de aprendizes artífices foram os embriões das Escolas Técnicas de Arte e Ofícios, criadas em 1942, e que viriam a ser as futuras Escolas Técnicas Federais, elevadas à categoria de Centros Federais de Educação Tecnológica, nas décadas de 80 e 90, atualmente, em sua grande maioria, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme anteriormente explicado.

Assim sendo, o conjunto de leis da educação profissional são representadas pelos seguintes decretos que configuraram o arcabouço legal da educação profissional, criando habilitações técnicas para o nível médio, voltadas para os três setores da economia, de forma a fornecer-lhes mão de obra qualificada, além da criação da formação do magistério em nível médio:

- decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
- decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal;
- decreto-lei nº 4.048/1942 – dá origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nesse contexto, contudo, é preciso levarmos em conta o fato de que, se por um lado a criação dessas leis evidenciou uma estrutura definida para o ensino profissional, por outro acentuou o dualismo já mencionado, à medida que os alunos egressos das habilitações técnicas só poderiam ingressar em cursos superiores correspondentes à habilitação profissional cursada (ROMANELLI, 2005).

A lei nº 4.024/61 – primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, embora tenha mantido o dualismo na educação, garantiu uma maior flexibilidade ao egresso do curso de formação técnica de nível médio que, teoricamente, poderia ingressar em qualquer curso de nível superior, embora em sua formação tivesse recebido “[...] um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.” (ALVES, 1997 apud MANFREDI, 2002, p. 103).

A lei nº 5.692/71, conhecida como Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, desfez o dualismo, pelo menos teoricamente, ao acabar com a separação entre a formação propedêutica e a profissionalizante no ensino médio, tendo essa última se tornado obrigatória e universal. A respeito dessa obrigatoriedade idealizada pelos militares, Manfredi (2002, p. 105) diz:

Essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional, e neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

É oportuno destacar que as escolas públicas – sem recursos para manter a formação profissional, que exige laboratórios e maquinários específicos, caros quanto à aquisição e manutenção – não puderam pôr em prática o modelo universal e compulsório de ensino profissionalizante para o segundo grau, culminando com a revogação da supracitada lei, na década de 80, mediante a lei nº 7.044/82, que alterou os dispositivos legais da lei nº 5.692/71 quanto a tal obrigatoriedade, conforme pondera Fiod (1983, p. 93):

A Lei 7.044/82 propõe, em sua essência, a eliminação da profissionalização obrigatória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de 2º grau. Assim é

que o Artigo 1º da Lei 7.044/82 exprime os objetivos amplos da educação: "O ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania". No Artigo 1º, substituiu-se, apenas em relação aos objetivos da Lei 5.692/71, a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Tal modificação traz consequências diretas em relação ao ensino de 2º grau, uma vez que os currículos não estão mais obrigados a reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização.

Dessa forma, a profissionalização enquanto atividade educativa mais uma vez fica na condição da subalternidade, da oferta desobrigada: vê-se que os anos 80 e 90 marcam a assunção do modelo humanístico-científico, em detrimento do científico-tecnológico, na formação de ensino médio.

É preciso destacar que no texto legal da LDB nº 9.394/96, a educação profissional aparece como uma modalidade, não inserida explicitamente em nenhum dos níveis da educação brasileira, como se vê no artigo 21: "[...] a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior."

Assim sendo, pode-se inferir que da mesma forma esparsa com a qual a atual LDB trata a educação profissional, ela o faz no tocante à sua integração ao ensino médio. Isso está claro, inicialmente, no § 2º do artigo 36, Seção IV do Capítulo II: "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas." O uso do verbo *poder* em vez do verbo *dever* coloca, mais uma vez, a formação profissional no terreno das possibilidades eventuais.

Ainda, ponderando sobre o texto da LDB, no tocante ao currículo do ensino médio, o § 4º do artigo 36 fala que "[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional." Em outras palavras, pode-se inferir, por essa leitura, que o currículo do ensino médio, quanto à formação técnica, pode vir a ser ofertado integrado na instituição, concomitantemente ou subsequentemente com outras instituições, sem maiores esclarecimentos quanto a isso.

Cabe, ainda, em relação à organização do ensino médio, tecer algumas considerações sobre os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04. O primeiro, oriundo do governo de Fernando Henrique Cardoso, trata da separação entre o ensino propedêutico e a formação técnica, no âmbito do ensino médio. O segundo, já no governo Lula, promove a junção entre esses campos.

Em termos conjunturais e históricos, é preciso traçar algumas características dos decretos supracitados e, conseqüentemente, da repercussão que ambos causaram no processo identitário do ensino médio integrado à formação profissional técnica.

O decreto nº 2.208/97 teve a função de regulamentar a LDB quanto ao Capítulo da Educação Profissional, sendo a expressão do projeto oficial do governo da época quanto a essa modalidade de ensino. De acordo com esse decreto, em seu artigo 2º, a educação profissional abrange três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico, que é o foco de análise da pesquisa, deve ser ofertado de forma independente do ensino médio, conforme diz o artigo 5º: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e

independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.”

O nível técnico, ofertado aos matriculados ou egressos do ensino médio, de acordo com o artigo 4º, deveria ser oferecido mediante disciplinas, organizadas em áreas, dispostas em módulos, os quais poderiam ser cursados de forma fragmentada, possibilitando, assim, um certificado de qualificação profissional por módulo concluído. Nesse aspecto, ressaltamos a pulverização da formação profissional, tratada de forma reducionista e minimizada, conveniente a um padrão neoliberal de educação, que na época requeria uma fragmentação da preparação da força de trabalho, a despeito de ter sido sempre essa formação dispendiosa quanto aos aspectos financeiro e de tempo. Quanto a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) destacam o seguinte:

O decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais [...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades de mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

Deve-se destacar que a imposição desse decreto não foi aceita pacificamente por vários setores da sociedade, tampouco pelas instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com experiência acumulada em décadas na oferta de cursos técnicos de 2º grau, cuja excelência sempre fora reconhecida pela sociedade e pelo mercado.

Entretanto, apesar do embate travado contra a concretização desse modelo de oferta, cujo caráter dual da educação se fez mais gritante, somente com a criação do decreto nº 5.154/04, que revogou o decreto anterior e garantiu a possibilidade da oferta da formação profissional reunificada à formação propedêutica, é que se pode vislumbrar uma nova possibilidade de construção de currículos e perfis formativos pautados na visão da politécnica, defendida por Gramsci (1989, p.118), quando advoga o trabalho como um princípio educativo, desenvolvido na “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”

Nesse aspecto, o decreto nº 5.154/04 parece aproximar-se do ideal da educação politécnica, quando, em seu artigo 4º, no parágrafo primeiro, explicita a forma como se dará a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O decreto supracitado apresenta três formas de oferta, as quais poderão, ainda, na modalidade concomitante e subsequente, promover a articulação entre a formação técnica e a formação propedêutica, entre diferentes instituições de ensino, observadas as especificidades das redes de ensino.

É prematuro dizer, no entanto, que a criação desse dispositivo legal implicará numa assunção repentina da educação profissional técnica de nível médio, embora se constitua num importante passo. Tal direcionamento legal, considerado positivo, sinaliza que a primeira década do século XXI se constitui de um desafio para a educação profissional, já que as mudanças nas práticas curriculares e didático-pedagógicas não se modificam tão somente pela criação de um decreto.

No tocante à oferta do ensino técnico pela rede federal, devemos destacar que a lei federal que referenda a criação dos Institutos Federais, já mencionada nesse trabalho, apresenta como um dos objetivos dessa nova institucionalidade a oferta de 50% de suas vagas ao ensino técnico, prioritariamente, na modalidade integrada, destinadas aos egressos do ensino fundamental e ao público da EJA.

Essa amarração legal pode ser, a nosso ver, uma alavanca para a criação e manutenção dessa modalidade de oferta, sobretudo quando observamos os dados do Censo 2009, quanto à oferta de matrículas para o ensino médio integrado à formação técnica, apresentados na Quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por dependência administrativa, segundo a Região Geográfica – 2009

Região Geográfica	Total	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
		Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637
Norte	11.043	6.876	3.711	110	346
Nordeste	73.028	27.926	43.316	1.242	544
Sudeste	50.275	15.462	8.170	6.790	19.853
Sul	33.668	7.986	25.440	-	242
Centro-Oeste	7.817	3.063	3.923	179	652
Região Geográfica	Urbana Total	Urbana			
		Total	Total	Total	Total
Brasil	156.193	156.193	156.193	156.193	156.193
Norte	9.079	9.079	9.079	9.079	9.079
Nordeste	64.831	64.831	64.831	64.831	64.831
Sudeste	46.126	46.126	46.126	46.126	46.126

Sul	30.312	30.312	30.312	30.312	30.312
Centro-Oeste	5.845	5.845	5.845	5.845	5.845

Fonte: Elaborado a partir de Dados do Censo 2009 – INEP.

Pelos dados do Quadro 1, é possível perceber que a oferta do ensino médio integrado, em termos globais, concentra-se em maior quantidade na rede pública, somando-se a oferta federal, a estadual e a municipal. Entretanto, ao observarmos isoladamente cada uma delas, comparativamente, com a oferta privada, vemos que na Região Sudeste, por exemplo, a oferta privada prepondera sobre as outras. Já a oferta federal, se observada isoladamente, nos casos das Regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, se encontra em menor quantidade que as demais ofertas somadas. É importante registrar que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica em todo o país vem contribuindo para diminuir a disparidade da oferta, apesar dos números registrados.

De acordo com a pesquisa de Gadelha (2010), todos os *campi* do IFCE no Ceará oferecem 50 cursos técnicos, distribuídos nos diferentes eixos tecnológicos. Quanto ao ensino médio integrado, a oferta atual no *campus* Fortaleza apresenta-se no Quadro 2, ao final desse artigo.

Quadro 2 – Oferta do ensino médio integrado no IFCE – *campus* Fortaleza

NÍVEL DE ENSINO	CURSO
Técnico Integrado à Educação Básica	Edificações Eletrotécnica Mecânica Telecomunicações Informática
Técnico Integrado – EJA	Refrigeração Telecomunicações

Fonte: Elaborado a partir de dados da pesquisa de Gadelha (2010, p. 72, 73, 84).

Muito embora tenha havido um aumento de oferta de vagas destinadas ao ensino médio integrado à formação técnica na rede federal, há que se estudar com profundidade as bases epistemológicas, históricas, sociológicas, entre outras, que embasam o currículo deste nível de ensino, tendo em vista que, pelo acompanhamento pedagógico que temos feito junto a alunos e professores na instituição pesquisada, o currículo integrado tem sido sinônimo de oferta de disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, em um mesmo semestre, ao longo de todo o curso, com pouca ou nenhuma articulação entre ambas, salvo pelas iniciativas esparsas e esporádicas de alguns professores que, isoladamente, procuram dar um enfoque da disciplina propedêutica que lecionam, ligada à formação profissional, ocorrendo também esse movimento, em alguns casos, dos professores da parte profissional em relação às disciplinas propedêuticas, o que ressalta a dificuldade que se tem em articular essas esferas de conhecimento. Nesse sentido, Machado (2006, p. 53) adverte:

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isso porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante.

Essas ponderações evidenciam a necessidade de se pensar em novos desenhos curriculares para o ensino médio integrado, que visem à interconexão de todas as dimensões formativas integrantes em seu currículo, muito embora se saiba que há um caminho histórico, conforme acima apresentado, que reforçou a dissociação entre essas entidades e que, por décadas, sedimentou a apartação de dois campos: a formação para a vida e a formação para o trabalho, na verdade, fundadores da dimensão humana e profissional. Por conseguinte, esse currículo gestado (ou em gestação) para o PROEJA requer um planejamento avaliativo, o qual veremos a seguir.

Subsídios para uma proposta de planejamento de avaliação *cronbachiana* do currículo dos cursos do ensino médio integrado, na modalidade de EJA

Aqui apresentamos os elementos para a elaboração de proposta de planejamento de avaliação curricular dos cursos do ensino médio integrado, tendo por base pressupostos avaliativos sob a perspectiva de Cronbach (1963, 1982), segundo o qual, a avaliação deve-se centrar na relação que se estabelece entre o ato de avaliar e a tomada de decisões face à realidade avaliada, considerando-se a prática avaliativa como um ato político, posto que é motivada por interesses, ao mesmo tempo em que os suscita, bem como acarreta consequências no poder estabelecido.

Dessa forma, a avaliação *cronbachiana*, por sua própria natureza política, se constituirá em um desafio para o avaliador e a equipe envolvidos, na medida em que ela expõe as fragilidades e as fortalezas da instituição avaliada, o que não é uma situação livre de tensões, já que nas sociedades humanas há grupos que primam pela tradição, enquanto outros lutam por mudanças.

Por conseguinte, a avaliação de um programa ou de um currículo, muito além da aferição numérica mediante instrumentos de medida, embora sem desmerecer a sua importância, deve incidir sobre a busca por dados qualitativos, os quais se constituem também como reveladores da realidade investigada, desde que devidamente analisados.

Nesse sentido, Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000, p. 67) destaca que a avaliação empreendida visa à tomada de três tipos de decisões:

- 1 – Determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
- 2 – Identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3 – Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc.

Por conseguinte, podemos deduzir que as decisões acima agem em três esferas: a do currículo; a do alunado e, por extensão, a do planejamento instrucional; e a da qualidade das ações didático-pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a da ação do professor.

Nessa perspectiva, cabe ao avaliador educacional o empreendimento de uma tarefa multidiversificada, que utiliza um número variado de informações, desde a fase de coleta até a análise, visando ao estudo aprofundado e consistente do ente investigado, a qual implicará na tomada de variadas decisões quanto à análise e interpretação dos dados coletados, por parte

de uma equipe de avaliação, já que o avaliador não deve agir sozinho, por mais capacitado que seja.

Nessa discussão, cabe ainda mencionar o papel do planejamento da avaliação de um programa ou currículo, na visão de Cronbach (1963). De acordo com Vianna (2000), para Cronbach, tanto o planejamento geral da avaliação – aquele que visa à seleção do que for prioritário avaliar e à divisão das tarefas avaliativas –, quanto o interno – voltado ao conhecimento das equipes participantes da avaliação face ao trabalho empreendido e a interação que se estabelece entre elas – devem pautar-se pela flexibilidade, com vistas ao atendimento do que os públicos diretamente envolvidos com a avaliação consideram importantes.

Assim sendo, ao pensar no planejamento da avaliação, Cronbach (1982) destaca que ele deve abarcar dois polos: o divergente e o convergente. O primeiro refere-se ao momento de coleta das possíveis questões-problemas levantadas na realidade avaliativa investigada, voltando-se à audiência, que deve ser constituída pelos segmentos profissionais e não profissionais, diretamente ligados ao processo avaliativo, com vistas a atingir o maior número de objetivos avaliativos a serem alcançados, evitando assim que os efeitos “não esperados” ou “secundários” da avaliação deixem de ser contemplados pela investigação. A fase convergente, por sua vez, consiste na seleção das questões-problemas que serão trabalhadas na fase de investigação a ser empreendida, mediante a detecção das prioridades, sendo também esta seleção refletida com o conjunto dos sujeitos e grupos participantes da avaliação.

Há de se considerar ainda, no planejamento avaliativo de um currículo em curso, a importância que deve ser dada à opinião docente. A esse respeito, Vianna (2000, p. 71) sintetiza a compreensão de Cronbach:

As opiniões manifestas por professores, durante o desenvolvimento de um currículo, são importantes, pois graças aos seus relatórios, que traduzem observações de comportamentos, positivam-se os pontos críticos, as deficiências e todos os demais elementos que estão a exigir maiores cuidados, talvez substituição ou mesmo supressão total da parte comprometida.

No artigo ora apresentado, por sua vez, ao privilegiarmos o currículo prescritivo, que corresponde à esfera documental, e o perceptivo, que diz respeito à visão dos professores envolvidos no PROEJA, traçamos um esboço de planejamento de avaliação *cronbachiana* destas duas esferas, sendo o filtro para as proposições avaliativas a dimensão do currículo e da ação do professor.

A dimensão do currículo do PROEJA: aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Na perspectiva de Cronbach (1963), ao avaliarmos um currículo, devemos centrar o foco avaliativo nos métodos de ensino e no material instrucional, conforme já dito por Vianna (2000). Assim sendo, ao revermos o currículo dos cursos do PROEJA de acordo com uma proposição avaliativa desta natureza, é mister pensar quais metodologias de ensino têm sido efetivadas nas salas de aula do programa na instituição que o implementa, de modo a contemplar as características dos alunos jovens e adultos, bem como as bases históricas, epistemológicas, científicas, entre outras instâncias, dos conhecimentos abordados de um currículo que pretende integrar a dimensão técnica com a humanística.

Nesse sentido, o ponto de partida, ao empreendermos a etapa divergente do planejamento da avaliação curricular, diz respeito a congregar a diretoria de ensino, as chefias de departamento envolvidas diretamente com os cursos ofertados, os coordenadores de curso, a coordenação pedagógica, os professores e os alunos, de modo a fazer um levantamento de todas as questões-problemas diretamente ligadas ao que tem sido vivido e percebido como elementos que perfazem este currículo, além de suas expectativas face à avaliação curricular empreendida.

A etapa seguinte consiste na validação e depuração das questões-problemas suscitadas, por parte do avaliador. É preciso contar com a participação da clientela citada, já que a ela serão propostas as questões para reflexão. Nesta fase, o avaliador identifica “[...] o que possui valor para ser avaliado; é neste momento que é decidido o grau de tolerância para a omissão de certas variáveis, considerando-se que o avaliador deve investir seu tempo e esforço naquilo em que tem certeza de que vai obter resposta [...]” (VIANNA, 2000, p. 80).

Assim sendo, de posse deste instrumental validado e construído com o grupo diretamente envolvido, o avaliador e equipe devem ser precisos e eficazes, de modo que a sua ida ao encontro das diferentes audiências envolvidas lhes traga um mapeamento o mais fidedigno possível do currículo investigado.

No que diz respeito ao material instrucional utilizado no PROEJA, se tomar a estrita acepção do livro didático ou da coletânea de textos em apostilas, é necessário avaliar em que medida este material atende ao que o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 41) preconiza quanto à integração dos componentes curriculares, de modo a investigar se ele se adequa às características do programa e às da clientela jovem e adulta, uma vez que:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

É sabido, no entanto, que os materiais instrucionais utilizados em sala de aula, na instituição investigada, nas disciplinas em que há um material pronto e definido, sobretudo nas disciplinas propedêuticas, são os mesmos utilizados pelas turmas diurnas do ensino médio integrado, ressaltando-se que a distribuição do livro didático só se efetiva quando há quantidade disponível para a turma do PROEJA, segundo os alunos nos têm informado. Assim sendo, de posse dessas realidades, é oportuno investigar e avaliar, ainda, quais políticas de suporte ao PROEJA têm sido demandadas pelas instâncias macro (MEC ou SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo) de gerenciamento do programa, as quais viabilizam a confecção de materiais úteis a esta formação. No caso da pouca efetivação de tais ações, a avaliação curricular pode nos trazer, a partir do que houver sido coletado, indicações sobre o potencial da instituição, contando com recursos materiais e humanos próprios, para viabilizar a criação de materiais com a identidade do programa, dos cursos e da região, em parceria ou não com instituições que ministram a EJA.

Dessa forma, o foco da avaliação curricular no PROEJA deve ser a construção de soluções face às questões-problemas suscitadas. Por conta disso, o avaliador deve ater-se com cuidado a todas as informações coletadas, de modo a propor soluções seguras aos dirigentes envolvidos, as quais tenham sido oriundas do contexto em que o programa se insere, bem como da própria prática avaliativa que se desenvolve nesse contexto.

Por consequência, as decisões tomadas face ao currículo demandam ainda aquelas de ordem administrativa, na medida em que também se prioriza a atuação docente no programa.

A dimensão da ação do professor do PROEJA: aspectos a serem privilegiados na avaliação curricular

Ao se partir da compreensão de que o currículo, de fato, materializa-se na sala de aula, tomamos como atores principais o professor e o aluno. No caso específico desta pesquisa, lançamos a observação sobre a ação do docente, partindo da compreensão de que a metodologia adotada para o trabalho com a integração curricular tem peculiaridades muito específicas do tratamento docente que tem de ser dado ao currículo, como dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 122):

Problematizar fenômenos – fatos e situações significantes e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas [...]. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) [...]. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural [...]. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas [...].

Partindo desses pontos basilares defendidos pelos autores supracitados, e somando-os à perspectiva de Cronbach, podemos traçar uma avaliação curricular, com vistas a adotar uma prática de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Dessa forma, ao pensarmos na ação docente para o currículo integrado e na avaliação que dela se faz, há de se investigar quais são os seus pontos fortes e fracos, no sentido de clarificar quais são as reais necessidades dos professores do PROEJA tanto na formação, quanto no seu fazer didático diário de sala de aula.

Tendo sido isto clarificado, cabe avaliar quais realidades do contexto da instituição investigada têm incidência sobre a ação docente. Os momentos destinados à formação pedagógica inicial, continuada e permanente contemplam temáticas voltadas ao ensino e à didática da EJA, além dos outros níveis e modalidades trabalhados na instituição? A EJA e o PROEJA fazem parte, de fato e de direito, do conjunto articulado das ações didático-pedagógicas empreendidas pela diretoria de ensino e a coordenação pedagógica? E se não o fazem, que elementos são obstáculo para que isso aconteça? Em que medida a formação em pós-graduação *lato sensu* fornecida pela instituição instrumentaliza o professor para atuar convenientemente nas salas de aula do PROEJA?

Vislumbrando estas questões, é preciso ter em mente algo sobre o que Cronbach chama a atenção na avaliação, segundo Vianna (2000, p. 76):

Uma avaliação não terá crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais.

Dessa forma, a viabilidade da avaliação que incide sobre a ação docente deve partir de sua audiência mais implicadamente envolvida, representada pelo professor e o aluno do PROEJA, mas não só dela, posto que a instituição, a sua gestão e o próprio MEC e a SETEC estão (ou deveriam estar) diretamente envolvidos com a formação permanente desse professor e com a consolidação do programa nas instituições que o adotaram. A característica política, sempre em evidência na avaliação, deve balizar este estudo, sobretudo, porque ele irá expor as incongruências do programa, que vão desde o desenho curricular ideal em contraposição ao real – aquele que se pratica na instituição investigada –, passando pela formação do professor que carece, na maioria das vezes, da discussão sobre a EJA e o seu público, ainda em sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste trabalho de discutir o currículo do ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico ofertado pelo PROEJA sob o prisma da avaliação curricular na perspectiva de Cronbach (1963, 1982) evidenciou a proficuidade de que seja adotada uma prática de intervenção por parte da gestão, que se some à ação coletiva de todos os atores envolvidos. Tal iniciativa possibilitou detectar os pontos fortes e fracos do currículo do curso em estudo, à medida que explicita as reais necessidades dos docentes do PROEJA tanto na formação, quanto no seu fazer didático diário de sala de aula. Sem esquecer que uma das medidas importantes para o processo consiste em levar em conta as experiências anteriores dos discentes, docentes e gestores do curso.

A pesquisa revelou que um programa da natureza do PROEJA, ao elaborar seus currículos, não pode descuidar-se de realizar uma articulação entre o desenvolvimento econômico e social, buscando superar a separação entre o pensar e o fazer, reflexo da dicotomia entre formação profissional e educação básica, uma vez que ela é historicamente e estruturalmente constituída no âmbito da luta entre as classes fundamentais do sistema econômico em que estamos inseridos.

Finalmente, a preocupação com o PROEJA reveste-se de uma peculiaridade especial, por se tratar de uma ação desencadeada pelos institutos federais, visando proporcionar formação profissional integrada a jovens e adultos, outrora excluídos do sistema regular de ensino. Não avaliar, portanto, o andamento desse programa pode implicar na sua ineficácia e numa nova exclusão de seu público-alvo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 03/98. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/00. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

_____. Ministério da Educação. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): documento base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar 2009. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

CEFETCE. Projeto pedagógico para o curso técnico integrado de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Fortaleza, 2007. Mimeo.

CRONBACH, J. L. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, n. 64, p. 672-683, 1963.

_____. Designing evaluation of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio. Revista Perspectiva, v. 1, n. 1, p.85-98, ago./dez. 1983. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8319/7650>>.

Acesso em: 2 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA, Severina. Educação profissional com compromisso social: 100 anos de uma caminhada singular. Fortaleza: IFCE, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução Carlos N. Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional e o avaliador. São Paulo: Ibrasa, 2000.