



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÍCERO CARDOZO DE ALMEIDA FILHO

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM BOA VISTA- RORAIMA:
O ENEM COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO**

JUIZ DE FORA - MG

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

CÍCERO CARDOZO DE ALMEIDA FILHO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM BOA VISTA- RORAIMA: O ENEM COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre.

Defendida em 24 de abril e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza.
Orientador (UFJF)

Prof. Dr. Paulo Henrique Dias
Co-orientador (PPGE)

Profa. Dra. Simone da Silva Ribeiro
Membro (UFJF)

Prof^o Dr. Reginaldo Fernando Carneiro
Membro (UFJF)

Prof^o Dr. Jalon de Moraes Vieira
Membro (IF Sudeste de MG)

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar.

À Janimere minha amada companheira e incentivadora, que soube tão bem me ajudar nessa jornada durante o mestrado.

Aos meus filhos amados João Vitor, Maria Clara e Amanda, no qual tudo que faço é sempre pensando no bem-estar deles.

Aos meus pais que me conceberam e sempre me incentivaram a estudar.

Aos meus irmãos e irmãs que por mais que estejam distantes sempre me faz lembrar dos momentos felizes que vivemos.

Ao meu orientador Dileno Dustan, auxiliando-me na construção dessa dissertação.

Aos meus professores Cristiane Flor e Paulo Henrique, que souberam guiar tão bem uma das disciplinas cursadas no mestrado, se tornando um momento de muito aprendizado para mim.

Aos meus amigos que torceram e me ajudaram antes e após a aprovação no mestrado.

Aos profissionais do IFRR que sempre me apoiaram nesse período.

Aos meus colegas do mestrado, vocês foram importantes nessa jornada.

Ao professor Ademar de Araújo Filho, pelo apoio e incentivo.

Aos professores e alunos que participaram de forma espontânea desta pesquisa.

A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida.

Sêneca

Ficha catalográfica

--

RESUMO

Os debates sobre a avaliação na atualidade estão voltados para os seguintes temas: relação professor-aluno, avaliação formativa e diagnóstica, avaliação mediadora, avaliação de competências, avaliação como regulação e emancipação, entre outros. No presente estudo, muito mais do que discutir política educativa, procuramos entender o papel da avaliação dentro do processo educativo, e como seu uso inadequado pode comprometer a tomada de decisão. Neste cenário, este trabalho estabelece como objetivo geral realizar uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual de Ensino de Roraima. Justifica-se a escolha desse tema pela relevância dos sistemas avaliativos educacionais, escolhidos para fins deste trabalho, na aferição do desenvolvimento individual de competências e habilidades necessárias à formação integral do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Analisou-se também se o sistema de avaliação concorre para o desenvolvimento de habilidade e competência, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, descritiva de caráter qualitativo. Participaram 120 (cento e vinte) alunos, distribuídos entre as escolas Estaduais e o Instituto Federal de Roraima – IFRR e 22 (vinte e dois) professores das referidas escolas. Para coleta de dados foi utilizado um questionário. Após a aplicação do instrumento, este foi consolidado, transformado em gráficos e analisados à luz do referencial teórico. Os resultados deste estudo mostram que os alunos não se sentem preparados para participarem das provas do ENEM e que os professores afirmaram que praticamente não trabalham em sala de aula levando em consideração o ENEM; não possuem linha definida na prática pedagógica; ora trabalham em uma concepção, ora em outra, gerando insegurança no aluno. A grande maioria dos docentes veem a avaliação como instrumento de medir o conhecimento e não levam em consideração os planos de metas para o ensino médio que deveria ser sua referência no plano de trabalho. Entende-se que a avaliação constitui ainda em um instrumento que é utilizado pelo professor como recurso disciplinador, que exclui a possibilidade de torná-lo capaz de pensar criticamente, porque estão presos ao formalismo pedagógico.

Palavras – Chaves: Avaliação. ENEM. Ensino Médio.

ABSTRACT

The debates on evaluation currently focus on the following themes: teacher-student relationship, formative and diagnostic evaluation, mediator evaluation, evaluation of competences, evaluation as regulation and emancipation, among others. In the present study, much more than discussing educational policy, we seek to understand the role of evaluation within the educational process, and how its inappropriate use can compromise decision making. In this scenario, this work establishes as general objective to carry out an educational evaluation with ENEM as reference for the Integrated Technical Education to High School, with the students of the Federal Institute of Roraima and the State Network of Education of Roraima. The choice of this topic is justified by the relevance of the educational evaluation systems chosen for the purposes of this work, in the assessment of the individual development of skills and abilities necessary for the integral formation of the student, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work. It was also analyzed whether the evaluation system contributes to the development of skill and competence, with a view to improving the performance of the students of Integrated Technical High School Education. The methodology used was the bibliographic research, descriptive of qualitative character. A total of 120 (one hundred and twenty) students, distributed between the state schools and the Federal Institute of Roraima (IFRR) and 22 (twenty-two) teachers from these schools participated. A questionnaire was used to collect data. After the instrument was applied, it was consolidated, transformed into graphs and analyzed in the light of the theoretical reference. The results of this study show that students do not feel prepared to participate in the ENEM tests and that the teachers stated that they practically do not work in the classroom taking into account ENEM; have no definite line in pedagogical practice; sometimes work in one conception, sometimes in another, generating insecurity in the student. The vast majority of teachers see evaluation as an instrument for measuring knowledge and do not take into account the high school goal plans that should be their reference in the work plan. It is understood that the evaluation is still an instrument that is used by the teacher as a disciplinary resource, which excludes the possibility of making him able to think critically, because they are attached to pedagogical formalism.

Keywords: Evaluation. ENEM. High School.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivo para a escolha do curso profissionalizante.....	50
Gráfico 2 – Visão sobre a prática do professor em sala de aula.....	51
Gráfico 3 – Concepção de avaliação do professor na visão do aluno.....	53
Gráfico 4 – Concepção que o aluno tem de avaliação.....	54
Gráfico 5 – Opinião sobre o que é boa avaliação.....	55
Gráfico 6 – Tipo de avaliação que mais gosta.....	56
Gráfico 7 – Opinião sobre se os professores ensinam conteúdo do ENEM.....	57
Gráfico 8 – Opinião se as provas são parecidas com as avaliações do ENEM.....	58
Gráfico 9 – Nível de preparação para a prova do ENEM.....	59
Gráfico 10 – Motivo que levou a escolher a profissão.....	60
Gráfico 11 – Visão da prática do professor.....	61
Gráfico 12 – Definição de avaliação do professor.....	62
Gráfico 13 – Nível de participação do professor na avaliação do aluno.....	63
Gráfico 14 – Elementos considerados na avaliação pelo professor.....	64
Gráfico 15 – Instrumentos mais utilizados pelo professor para avaliar o aluno.....	65
Gráfico 16 – Relação entre a prova realizada pelo professor e prova do ENEM.....	66
Gráfico 17 – Nível de preparação profissional para avaliar aprendizagem.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C – Antes de Cristo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONED – Congresso Nacional de Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura e *Agency for International Development* dos Estados Unidos
OECD – Organização para a Cooperação Organização e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PNE – Plano Nacional de Educação
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECD/RR – Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
1 HISTÓRICO SOBRE O ENSINO TÉCNICO	13
2 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA	23
2.1 A ESCOLA ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA	25
2.2 A ESCOLA ESTADUAL ALCIDES RODRIGUES DOS SANTOS	27
2.3 OS VALORES DO CURRÍCULO OCULTO NA AVALIAÇÃO DA	
APRENDIZAGEM	27
2.4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A	
AVALIAÇÃO	30
3 PERCORRENDO CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	34
3.1 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM	37
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
5.1 Análise dos gráficos dos alunos	49
5.1.1 O porquê da escolha do curso profissionalizante.....	49
5.1.2 Como você define a prática de seus professores em sala de aula?	51
5.1.3 No momento da avaliação, como seu professor se comporta?	52
5.1.4 Como você define avaliação?	54
5.1.5 Uma boa avaliação é aquela que:	55
5.1.6 Que tipo de avaliação você gosta mais?	56
5.1.7 Seus professores ensinam os conteúdos que caem na prova do ENEM?	57
5.1.8 As perguntas que o professor faz na prova são parecidas com as	
perguntas do ENEM?	58
5.1.9 Você se sente preparado para fazer a prova do ENEM?	59
5.2 Análise dos gráficos dos professores.....	59
5.2.1 Por que você escolheu a profissão de professor?	59
5.2.2 Você define sua prática em sala de aula como?	61
5.2.3 Qual a definição de avaliação?	62
5.2.4 Na avaliação dos alunos, sua participação é:	63
5.2.5 Quando está preparando a avaliação, leva em consideração:.....	64
5.2.6 Para avaliar seus alunos você utiliza mais:	65
5.2.7 Quando prepara a avaliação leva em consideração a prova do ENEM?	66
5.2.8 Você teve alguma disciplina na sua formação que ensinou a avaliar a	
aprendizagem?	67
5.3 Respostas às perguntas subjetivas destinadas aos professores	68
CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86

INTRODUÇÃO

Durante toda a sua vida o homem utilizou a avaliação como forma de entender o seu meio. A avaliação encontra-se presente na vida das pessoas. No âmbito da educação formal, o processo de avaliação sempre esteve inserido, talvez de forma não tão complexa como é na atualidade.

O desenvolvimento industrial mudou sobremaneira as relações entre as pessoas, mas também as relações dos homens na produção de seus bens. Inicialmente, a avaliação serviu para avaliar a produção dos trabalhadores nas fábricas, avaliar soldados, avaliar capacidade profissional, entre outros. Mas, como função formativa aconteceu primeiramente dentro da escola.

Os debates sobre a avaliação na atualidade estão voltados para os seguintes temas: relação professor-aluno, avaliação formativa e diagnóstica, avaliação mediadora, avaliação de competências, avaliação como regulação e emancipação, entre outros. Somando-se ainda ao fato de que com os avanços tecnológicos e a reorganização do capital em sua forma liberal, provocou interesse das instituições não-educacionais pela avaliação, fundamentalmente aqueles relacionados à avaliação do desempenho.

No ano de 1997, o Presidente da Comissão Internacional sobre Educação, Jaques Delors publica o Livro *La Educación encierra un tesoro*¹ no qual trata das demandas de educação: decisões educativas e decisões da sociedade, em que já destacava que a “avaliação deve ser um debate público, este debate deve apoiar-se em uma avaliação sólida do sistema educacional, cujos termos possam aceitar todos e que não deve ser de caráter estritamente econômico”² (DELORS, *et al* 1997, p. 177).

Quer dizer que o mundo, de modo geral, está voltado para a discussão da educação e reconhece o seu valor enquanto estratégia para a tomada de decisão. Mas, no presente estudo, muito mais do que discutir política educativa, importa

¹ A educação guarda um tesouro. Tradução livre do Espanhol para Português feita pelo autor.

² Tradução livre do Espanhol para Português feita pelo autor.

entender o papel da avaliação dentro do processo educativo, e como seu uso inadequado pode comprometer a tomada de decisão.

A partir desses conceitos, este estudo tendo como linha de pesquisa: Gestão e Políticas de Avaliação Educacional realizou uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e da rede Estadual de Ensino de Roraima da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na capital Boa Vista.

Diversos são os mecanismos e sistemas de avaliação desenvolvidos pelo governo em todas as esferas: federal, estadual e municipal. Todos esses mecanismos e sistemas têm o propósito de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, com vistas à promoção da qualidade da educação brasileira. Contudo, destaca-se que a validade de um instrumento de avaliação consiste no correto entendimento do que está sendo avaliado para que sejam tomadas as medidas necessárias à correção dos problemas (ANDRIOLA, 2011; OLIVEIRA *et al* 2013).

A avaliação externa como o ENEM, e os sistemas de avaliações internos, como o que é desenvolvido no IFRR, servem como parâmetros de avaliação da qualidade de ensino, tanto em nível local, quanto regional e nacional da educação do País, fornecendo os dados necessários para que medidas saneadoras e corretivas sejam implantadas.

Na atualidade, num cenário extremamente informatizado é necessário que a educação brasileira seja revista e adequada às novas necessidades do mercado e da vida em sociedade. Para tanto, a avaliação surge como um dos mecanismos balizadores da qualidade de ensino que é oferecido pelas escolas, servindo de norte para que governos e instituições adotem medidas efetivas em prol da melhoria da educação em diferentes níveis de ensino, tendo como base a medição de conhecimentos alcançados pelos alunos, podendo também indicar áreas deficitárias. Além de servir de base para a implantação de programas que permitam a correção dos problemas identificados.

Justifica-se a escolha desse tema pela relevância dos sistemas avaliativos educacionais escolhidos para fins deste trabalho, na aferição do desenvolvimento individual de competências e habilidades necessárias à formação integral do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), sendo fontes de informação essenciais para que ações e medidas sejam adotadas para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

A realização da avaliação educacional nesta pesquisa visou verificar se o sistema de avaliação interno do IFRR está em consonância com o sistema de avaliação educacional externo ENEM e se esse sistema está produzindo informações efetivas e coerentes que possibilitem a adoção de estratégias, com a finalidade de identificar os problemas, corrigir as distorções e favorecer o pleno desenvolvimento dos discentes. Analisou-se também se esse sistema de avaliação concorre para o desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRR.

Foi estabelecido como objetivo geral realizar uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual de Ensino na Capital Boa Vista.

Como objetivos específicos procuramos: analisar o sistema de avaliação interno do IFRR voltado para os alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em relação ao sistema de avaliação externo ENEM com os alunos da rede Estadual de Ensino de Roraima. Levantar junto a essas escolas informações dos alunos sobre sua compreensão de avaliação e verificar se estes se sentem preparados para a prova do ENEM e identificar se os professores trabalham a avaliação de suas disciplinas no sentido de preparar os alunos para a prova do ENEM.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de levantar os estudos que tratam desse assunto. A pesquisa bibliográfica seguiu o seguinte roteiro: levantamento de material para consulta em livros, revistas, bibliotecas e em

sites especializados, e após esse levantamento foi feita a organização e categorização do material selecionado, para posterior consulta.

A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, orientada pela pesquisa descritiva, as quais foram levantadas informações sobre o objeto de estudo sem interferir sobre elas. Para coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram adaptados a partir de Montysuma (2003), constando de perguntas objetivas e subjetivas.

Este trabalho encontra-se dividido em 04 (quatro) capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve história do ensino técnico no Brasil. O segundo capítulo apresenta o histórico da criação do IFRR em Roraima. O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada na produção deste estudo e no quarto capítulo análise dos dados colhidos nas escolas pesquisadas, seguidos das conclusões a que chegamos.

1 HISTÓRICO SOBRE O ENSINO TÉCNICO

Discutir sobre o Ensino Técnico Profissionalizante em nível de Ensino Médio requer primeiramente um debate sobre os primórdios da educação brasileira, desde a época do Brasil Colônia, visto que historicamente herdou-se um modelo jesuítico de educação que foi importado de Portugal.

Apesar de os jesuítas terem trazido para a Colônia o pensamento europeu, é importante destacar que eles representavam a concepção conservadora da época. A Companhia de Jesus foi criada em resposta ao movimento da Reforma Protestante, e seu papel era expandir a filosofia da igreja mais conservadora e lutar contra qualquer tipo de inovação que pudesse abalar os valores morais vigentes (MANACORDA, 2002).

Uma das questões que foi destacada para a educação da Idade Média, foi que: “a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-sucedidos, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem” (MANACORDA, 2002, p. 196). Esse pensamento reformista evidencia antagonismo profundo com a contrarreforma, já que a educação jesuítica era voltada para aquelas famílias mais abastadas e não era destinada a todos os seres livres, apenas àqueles que eram dirigidos à formação, já que aos filhos lhes cabiam tarefas distintas: um seria preparado para o celibato, outro para dirigir os negócios (e receberia apenas formação elementar) e o terceiro cabia estudar e se formar em algum ofício.

Esse pensamento é destacado por Romanelli (2007) quando afirma que na época da Colônia os jesuítas possuíam uma forma de educar que privilegiava uma minoria que eram os filhos dos donos de terra e senhores de engenho, excluindo do processo os pobres e escravos:

Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 2007, p. 33).

Considerando essa realidade, a educação tinha um conteúdo totalmente dogmático e se concentrava em conteúdos teóricos para formação do homem culto, em correspondência ao pensamento português que primava pela escolástica na formação de dirigentes. No entendimento de Montysuma (2003) grande parte do atraso educacional e econômico do Brasil se deve ao fato de que os jesuítas cumpriam muito bem o seu papel de submeter à colônia à política portuguesa, de maneira que:

O plano de estudo desenvolvido pelos jesuítas continha elementos da cultura europeia. Entretanto, seu objetivo não era a escolarização do índio, mas torná-lo servil como mão de obra por meio da catequese. Enquanto que aos imigrantes, em sua maioria eram delinquentes e caçadores de fortuna, havia que capacitá-los para desenvolver funções essenciais, principalmente na agricultura e no mercado emergente—assim se acompanhava o que acontecia nas Metrôpoles que, se matinha a unidade política ao facilitar a dominação de Portugal sobre a Colônia (MONTYSUMA, 2003, p. 10-11).³

Pelo exposto, pode-se induzir que a educação que se desenvolvia no Brasil Colônia estava longe de preparar para o trabalho, visto que era desprovida de qualquer capacidade reflexiva, pelo contrário, os estudos não permitiam relativizar, nem questionar ontologicamente a origem das desigualdades e as concebia como consequência natural da ordem social. Seu objetivo primeiro era possibilitar instrução que permitisse contato com obras da cultura tradicional clássica.

Pelos estudos aqui realizados é possível constatar que não houve, na Colônia, qualquer tentativa de instrução no sentido de formação de mão de obra qualificada ou preparação para o trabalho que de acordo com Montysuma (2003), a situação da educação se agravou com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759. De maneira que a Colônia experimentou um período de 13 anos sem qualquer tipo de educação, isso porque não existia pessoal qualificado que quisesse trabalhar, faltava de um plano de ensino e ausência de livros, já que todas as obras foram queimadas, sob acusação de que se opunham ao novo ideal iluminista que Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, tentava implantar em Portugal para torná-la menos atrasada em relação aos outros países da Europa (MONTYSUMA, 2003).

³ Tradução livre do Castellano para o Português realizada pelo autor.

O ensino continuou parado por muitos anos, mas existia uma intenção premeditada para isso, tanto é que o “desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785” (BRASIL, 2009, p. 1). Isso se deu pelo fato de que os portugueses sabiam que a Colônia possuía terras muito férteis, com incalculável reserva extrativistas necessárias para a vida na Colônia, além disso, com grande capacidade de exportação e manutenção do comércio, de maneira que a criação de indústria levaria a independência econômica da Colônia em relação a Portugal (BRASIL, 2009).

Por outro lado, é importante relativizar o debate sobre a formação do trabalhador, visto que de alguma maneira se aprendia certos ofícios como mecânica, tecelagem, artífice, e a aprendizagem se dava basicamente pela transmissão de pai para filho ou ensinadas aos índios, na classe subalterna, já aos filhos dos nobres e comerciantes ricos era destinado o ensino propedêutico (TOMÉ, 2012).

Com o advento do **ouro em Minas Gerais**, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um **ensino mais especializado**, o qual se destinava ao **filho de homens brancos** empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação (BRASIL, 2009, p. 1). (Negrito do autor).

De maneira que, a educação elementar especializada na Colônia, era oferecida pelos chamados Centros de Aprendizagem onde era possível aprender “Ofícios nos Arsenais da **Marinha no Brasil**”⁴ (BRASIL, 2009, p.1). A Marinha recrutava trabalhadores especializados de Portugal ou traziam mendigos encontrados durante a noite e até presos com potencial produtivo. Na colônia, recebiam treinamentos para atuarem em ofícios específicos, entre eles as oficinas de fundição de ouro e tipografia.

Com a vinda da família real para o Brasil, por volta de 1808, o setor educacional foi reiniciado com a criação de cursos profissionais, permitindo iniciar o processo de industrialização.

Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. Ao ensino dos ofícios

⁴ Negrito da autora.

acresceu-se a seguir o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (SAVIANI, 2007, apud CANALI, [s.d.]).

É possível compreender das citações apresentadas até o momento, que Portugal não tinha nenhum plano de desenvolvimento para o Brasil Colônia, sua intenção foi apenas explorar as riquezas, principalmente o ouro e madeira. O interesse pelo desenvolvimento só veio acontecer com a chegada da família real portuguesa.

A preocupação com a industrialização, demandada pela nova política determinada para a Colônia, aconteceu com a abolição dos escravos, forçados pela política inglesa e pela Revolução Industrial. A força de trabalho livre demandava qualificação da mão de obra para trabalhar na indústria emergente, apesar da principal base econômica ainda ser a agrária exportadora (TOMÉ, 2012). A abertura de fábricas, liberado pelo Decreto de “1º de abril, de 1808”, incrementou a mão de obra nas fábricas, o que demandava qualificação profissional específica e forçou o Príncipe Regente, “futuro D. João VI a criar o Colégio das Fábricas”, no ano de 1809 (TOMÉ, 2012, p. 4).

Outras medidas foram tomadas nessa direção, como:

A criação de uma companhia de artífices no Arsenal Real do Exército, a instituição do aprendizado da Impressão em 1811, a Carta Régia de 1812 que “mandava formar uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas”. Ainda há a considerar a vinda da Missão Francesa em 1816 e a criação do Seminário dos Órfãos da Bahia, em 1819. O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2009, p. 2).

Apesar das medidas para instituir escolas técnicas é importante destacar que estas continuaram escolas de “uma classe só” no sentido em que os filhos das famílias mais abastadas e da nobreza continuavam fazendo seus estudos na Europa, mas com um caráter propedêutico, já que não necessitavam de qualificação elementar e os negros e indígenas eram excluídos da escola.

Manacorda (2002) argumenta que existia uma intencionalidade ideológica na exclusão, visto que a instrução poderia servir de instrumento para a ascensão social

e ser meio para desvelar a realidade de extrema contradição e exclusão de classes. Ainda no entendimento de Manacorda (2002, p. 287), citando o Barão francês Charles Dupin:

Quiseram ver nas escolas de artes e ofícios os inconvenientes da revolução... Pareceu supérfluo e até perigoso ensinar a ler, escrever e, especialmente, fazer contas aos operários...Mas – pergunto-me – em que os elementos da aritmética, da geometria ou da mecânica, do desenho, da física ou da química podem ser perigosos? O estudo e a difusão das ciências, longe de ser antissocial e perigosos, especialmente para os governos monárquicos, é antes, para estes governos um meio de potência.

Em sua citação, o autor retrata um contexto onde apesar das ideias iluministas questionarem os dogmas e defenderem a racionalidade da ciência, a conjuntura política caminhava para rumo oposto, no sentido em que os governos eram déspota esclarecido, ou seja, defendia o progresso, a racionalidade, avanço das ciências, mas, na prática eram autoritários e limitavam o conhecimento que era destinado a uma parcela pequena da sociedade, sobrando àqueles de casta subalterna e desprovidos de riqueza o saber elementar para servir de força produtiva, inclusive as crianças, que já eram utilizadas como mão de obra fabril.

O Brasil Colônia vivia realidade semelhante à Europa, considerada modelo de desenvolvimento, mas em termos educacionais, o máximo que se conseguiu foi a criação das chamadas “escolas fábricas que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois” (SAVIANI, 2007 apud CANALI, [s.d.], p. 4), como já foi mencionado anteriormente, formava sapateiros, fundidor, torneiro, topógrafo, entre outros.

Em que pese o incentivo do império para a criação desses cursos de formação, os alunos tinham que trabalhar para pagar o curso, já que eram mantidos pelos comerciantes emergentes, fazendeiros e nobres, denotando mais ainda o seu caráter excludente, já que nem todos possuíam condições de pagamento. Tendo sua manutenção feita pela classe dominante da época, era lógico que existia um controle ideológico do que era ensinado, situação que não mudou até os dias atuais.

Na primeira República, as escolas do tipo liceus aos poucos foi se expandindo e transformou-se em ensino profissionalizante, como era financiada

parte pelo estado e parte pela burguesia emergente dentro dessa realidade surgem de acordo com Batista (2009), duas concepções educacionais:

Duas concepções educacionais complementares, porém, distintas, estavam no centro das discussões; pois ao mesmo tempo em que priorizava o preparo de artesãos qualificados e socialmente úteis, pensava-se numa educação assistencialista, visando à formação de trabalhadores e à valorização da pobreza: tornando-a digna (BATISTA, 2009, p. 1881).

De maneira que não se pensava em educação como condição de emancipação social, mas como esmola ou uma forma de tornar as contradições menos visíveis, já que aparentemente a educação seria destinada a “todos”. No entendimento de Romanelli (2007), as escolas terminaram recebendo camadas sociais, e aqueles de camada mais baixa acabaram servindo como meio de ascensão social. Mas, no pensamento de Canali ([s.d.], p. 4), a constituição da primeira República:

Trazia no seu bojo a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública com base nos ideais liberais da Revolução Francesa buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade. Todavia, só de maneira implícita o ensino profissional foi tratado na carta magna que, de certa forma, traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro. O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite.

Apesar de na primeira república a educação ser baseada em fundamentos positivista, principalmente pela influência de ideais, ainda, da Revolução Francesa, na prática a educação apresentava-se de forma dual, de um lado o ensino propedêutico, com forte formação clássica, que era destinada aos filhos de classe rica, e aos pobres e excluídos oferecia-se ensino profissionalizante, com o propósito de preparar para o mercado de trabalho, principalmente na indústria emergente.

Tavares (2012, p. 4) argumenta que na primeira República, “em 1909, o governo Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país”. Apesar disso, o ensino não perdeu seu caráter dual e excludente, como foi exposto anteriormente.

Destaca-se ainda que a dualidade da educação não residia apenas no aspecto curricular, mas também nas responsabilidades, ou seja, “A Constituição da

República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo” (ROMANELLI, 2007, p. 41) dividia a responsabilidade pela educação: a União cabia à criação de universidades e ensino secundário e aos Estados a chamada de educação primária e escola profissional. Isso fez com que se perdesse a unidade de ensino, pois cada unidade federativa gerenciava da forma que achava melhor, sem interferência de um ente disciplinador.

A grande dificuldade de oferecer a educação técnica residiu em dois aspectos: de um lado estava a escassez de mão de obra qualificada para ensinar ao nível em que se encontrava a indústria nacional e de outro lado tinha a mentalidade da classe média que ensejava ascensão social e mudança de status quo por meio da educação, e assim, não aceitava a forma de educação para o trabalho. Além disso, existia o fato do governo ter a filosofia de que a educação deveria oferecer o mínimo necessário para qualificação, sem, no entanto, alterar a estrutura social vigente (ROMANELLI, 2007).

Na década de 1930, o Brasil experimentou um processo de urbanização exagerado, pois como a educação do campo era praticamente inexistente, ainda existia o atrativo do trabalho assalariado nas fábricas que começava a se desenvolver gerando nova demanda de profissionais. Segundo Ghiraldelli Jr. (1992), o período que vai de 1930 a 1937 é marcado por grande efervescência de ideias e também de radicalização política, com a ditadura do governo Vargas, o que de fato afetou diretamente os projetos educacionais. Ainda de acordo com o autor, nessa época, o governo empreendeu a Reforma Capanema, que entre seus propósitos tinha o papel de implementar o ensino tecnicista em caráter nacional, como forma de incrementar o desenvolvimento da indústria. Entre as leis criadas no período do chamado estado novo, e no interesse de instituir uma educação nacional foi criado o “Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Instituto Nacional do Livro [...], Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)” (GHIRALDELLI JR., 1992, p. 83).

A lei Orgânica do Ensino de alguma maneira oficializou o dualismo pedagógico, que foi mencionado anteriormente, pois se ofereceu um ensino secundário público para a classe pertencente à elite e o ensino profissionalizante

oferecida aos filhos da classe trabalhadora, que se dividia em: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal (GHIRALDELLI JR., 1992).

A grande questão foi que o ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema não dava conta de atender a demanda da indústria que crescia rapidamente, aliada ao fato que a sociedade, pelo desejo de emancipação social não tinha interesse de educação profissional, mas de ensino que preparasse para o ingresso na universidade. De maneira que o governo criou parceria com instituições privadas e passou a oferecer ensino profissionalizante paralelo por meio de entidades como SENAI e SENAC, que oferecia cursos aligeirados (GHIRALDELLI JR., 1992).

Outro elemento que é imperativo destacar é que a educação profissionalizante é mais cara, visto que é preciso investir em equipamentos específicos. Nesse caso, os cursos eram financiados por empresas que tão logo viam atendidas suas demandas retiravam os subsídios e o curso era obrigado a fechar por falta de financiamento.

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, entre o período de 1946 a 1961 foi debatida a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que foi sancionada nesse mesmo ano, sob nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 e em 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação no ano seguinte, o conselho aprovou o Plano Nacional de Educação que vigorou entre 1962 até 1971.

O governo passou a estabelecer laços estreitos com os Estados Unidos da América, que tinha interesse particular no desenvolvimento do parque industrial, que se tornasse um mercado consumidor de seus produtos. Dessa relação e dentro desse contexto de relação internacional, os EUA perceberam que existiam realidades bem distintas e que o Brasil precisava qualificar melhor sua mão de obra.

Vê-se que, enquanto aparelho ideológico, a Educação foi um dos vários mecanismos utilizados no Brasil, para o controle social. Entende-se, também, que o objetivo maior desta cooperação/acordo, entre a USAID e o MEC era internalizar no indivíduo a esperança maior dele se escudar nos méritos pessoais, através do processo de educação pragmática e profissionalizante, necessária ao processo de modernização da produção nacional brasileira, ou seja, estes acordos políticos eram na prática resultados da política da Aliança para o Progresso, que substituiu a antiga política do Big Stick no contexto do Regime Militar brasileiro (ARAÚJO, [s.d.], p. 52).

Importante destacar que por trás do acordo firmado entre Brasil e EUA estava à clara intenção Norte Americana em transplantar uma ideologia que não respeitava a cultura brasileira, e imprimia um modelo educacional que formava mão de obra de baixo custo para o mercado, além de ser destinada àqueles que já eram excluídos socialmente. Na realidade não existia interesse em promover as mudanças necessárias ao país, mas reproduzir uma forma política econômica e social exógena.

Por meio das duas instituições norte-americanas, o acordo MEC/USAID colocou em prática a formação dos supervisores e a modernização da educação brasileira, através de profissionais que voltavam para o Brasil, com as ideias do colonizador, formados em instituições previamente escolhidas para compor e formar o corpo técnico da educação brasileira. Embora a História tenha mostrado que o Regime Militar desenvolveu a indústria brasileira e modernizou a educação a partir dos seus interesses, em contrapartida, atrelaram o Brasil aos EUA, contraindo enormes dívidas para com aquela nação, a partir dos diversos acordos políticos e financeiros, dentre eles, os acordos MEC/USAID (ARAÚJO, [s.d.], p. 55).

Como fruto do acordo MEC/USAID a Lei 5.692/71 trazia expresso o caráter de educação voltada para a formação técnica. Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que levou mais de dez anos para ser criada, trouxe na prática uma grande dualidade: não qualificava mão de obra para o mercado de trabalho e tampouco preparava o indivíduo para ingressar na universidade.

Essa dicotomia se constatou quando o Estado não ofereceu a menor condição estrutural e financeira para a criação de cursos de nível médio nas áreas como torneiro mecânico, técnico em eletricidade, administração, construção civil, mecânico de automóvel, entre outros, esses cursos foram, na realidade, custeados por empresas particulares, que em pouco tempo retiraram o financiamento. Esses cursos também não preparavam para o ingresso na universidade em decorrência da carga horária pequena das disciplinas da área propedêutica. No entendimento de Tavares (2012, p. 7), apesar de o Estado resgatar:

A possibilidade de as escolas fazerem opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico profissionalizante, por meio da Lei nº 7.044/82. Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período.

Com o processo de redemocratização pelo qual passou o Brasil a partir da década de oitenta, verificou-se um profundo crescimento das redes de ensino particular, isso porque o Estado passou quase que exclusivamente a oferecer ensino profissionalizante, junto com o chamado Sistema “S” do qual fazem parte o SESI e SESC.

Na década de 1990, o Governo Fernando Henrique Cardoso realiza mudanças profundas na legislação educacional que regulamenta o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e favorecer o empresariamento deste ramo de ensino pela rede privada (TAVARES, 2016, p. 7).

Nesse período o Brasil continuava atrelado ao capital internacional, com extrema dependência do Fundo Monetário Internacional, e outras instituições financeiras como Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Organização Internacional do Trabalho – OIT, que ditavam todas as regras em todos os setores da política, educação, agricultura e fundamentalmente na economia brasileira. Cada empréstimo que o Brasil realizava tinha que assinar uma carta de intenções se comprometendo em cumprir certas exigências de financiamento (FRIGOTTO, 1995).

Depois de mais de 10 anos de promulgação da Lei 5.692/71, o ensino técnico ficou na responsabilidade quase que exclusiva do Sistema “S” e posteriormente com a Lei 9.394/96 foi separado o ensino técnico, que qualifica mão de obra, ensino propedêutico (antigo científico) que prepara para o ingresso na universidade, podendo ainda, o aluno cursar os dois e foi formalizado pelo Decreto nº 2.208/97 que “cria matrizes curriculares e matrículas distintas para estudante que deseja formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ambos ocorrer em épocas ou em instituições de ensino diferentes” (TAVARES, 2012, p. 8).

Ainda de acordo com o autor citado, as mesmas sequelas dos modelos anteriores continuaram acontecendo, mas agora com intenção planejada, que tem o propósito de diminuir o interesse de ingresso no ensino superior, já que o aluno se profissionalizou, e incrementar o mercado de trabalho; diminuir os custos com os cursos profissionalizantes; promover a flexibilização curricular para se adaptar ao contexto de demanda de mercado.

2 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

Para compreender como o Instituto Federal de Roraima foi criado é importante destacar o processo de concepção da educação profissional, que começou com a idealização de duas instituições profissionalizantes, orientado pela Lei Orgânica de 1942 (BOTELHO, 2009).

A criação de instituições profissionalizantes fazia parte das reformas do governo Vargas, que tinha como Ministro Gustavo Capanema e dentro das chamadas Leis Orgânicas do Ensino estavam o:

Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei 4048, de 22 de janeiro de 1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 2007, p. 154).

Com a queda do governo Vargas, no governo provisório foram criados a Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, pelo Decreto-Lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946 e por último o Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946 criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 2007).

Na realidade as leis foram sendo criadas de modo a abranger as três áreas do desenvolvimento econômico. Os cursos tinham de oferecer formação rápida para atender a indústria emergente e colocar o Brasil em nível de competição internacional. Na realidade esses cursos eram financiados pelo poder econômico que necessitava de mão de obra qualificada.

A educação profissionalizante criada no então Território de Roraima aconteceu na plena efervescência de políticas econômicas e educacionais no país. E a primeira instituição criada foi, de acordo com Botelho (2009), a Escola de regentes de ensino:

Escola de regentes de ensino, conhecida por Escola Normal Regional Monteiro Lobato; e a segunda – Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha – de Natureza privada, que formava técnicos em contabilidade, a qual recebeu autorização de funcionamento em 1955 (BOTELHO, 2009, p. 40).

Posteriormente, regido pela Lei 5.692/71, a Escola Monteiro Lobato transformou-se em Unidade Integrada Monteiro Lobato e agregou no mesmo prédio os cursos; “Instituto de Educação de Roraima, a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha e o Curso Científico (implantados em 1966) os quais foram extintos em 1973” (BOTELHO, 2009, p. 40).

Ainda de acordo com Botelho (2009, p. 41), até o ano de 1983, existiam em Roraima apenas três escolas de formação técnica: “A Escola de Formação de Professores, Escola Gonçalves Dias e Escola Agrotécnica, que foi administrada por um período pela Universidade Federal de Roraima, criada no ano de 1990”.

O Governo Federal, com o propósito de expandir a oferta de ensino profissional criou o Protec – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico e posteriormente, por meio do Projeto de Lei nº 2.219/83 foi criada a Escola Técnica em Roraima, que garantia a formação profissional em nível médio (BOTELHO, 2009). Para implantação da Escola Técnica Federal de Roraima: “foi organizada, por parte da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – SECD/RR, uma equipe de técnicos em assuntos educacionais e de professores para cuidar de todos os trâmites legais e pedagógicos no que se refere à implantação da Escola Técnica” (BOTELHO, 2009, p. 45).

No ano de 1993, a Escola Técnica de Roraima transformou-se em autarquia, em respeito à Lei 3.552/59, já contando com a estrutura física situada onde funcionava a parte administrativa e salas de aula (BOTELHO, 2009), mas que com a transformação do território a estado, a escola foi federalizada por meio da Lei complementar 41, de 22 de dezembro de 1981. No ano de 1993 foi transformado em autarquia pela Lei nº 8.670 de 30 de junho do mesmo ano.

Mas, com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, já transformava outras instituições em Centros Tecnológicos, servindo também de embasamento para a

ETFRR, que se chamou Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET. Com o Decreto nº 2.406/97 regulamentou a Lei nº 8.498/94,

que definiu para os Centros Características básicas de atuação e objetivos relacionados à formação e à qualificação de profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (BOTELHO, 2009, p. 84).

Por força da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 foram instituídos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse caso, o inciso XXXIII da lei transformou o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima em Instituto Federal de Roraima (BRASIL, 2009).

O Instituto Federal de Roraima, oferece cursos regulares nas modalidades: Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Integrado ao Ensino Médio – EJA, Técnico Subsequente, Graduações, Pós-Graduações e nas modalidades EAD, PRONATEC, PARFOR e PROFUNCIÁRIO. O Instituto Federal se tornou uma instituição de referência educacional para o município de Boa Vista, para Roraima, outros Estados da federação e para outros Países.

2.1 A ESCOLA ESTADUAL AYRTON SENNA DA SILVA

A Escola Estadual Ayrton Senna da Silva, fundada através do decreto de nº 780 de 27 de julho de 1994, publicada no diário oficial de nº 874 é uma instituição pública estadual, mantida pelo governo do estado nos termos da legislação vigente, atende a uma clientela de 1020 alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino nas modalidades: Ensino Médio Regular e Educação Profissional Integrada.

A escola funciona, com 34 salas de aula, num terreno às margens do Rio Branco. Conta com 01 sala para TV Escola, 01 biblioteca, 01 auditório, 01 sala de leitura, 01 sala dos docentes, 02 salas de coordenação pedagógica, 01 laboratório de línguas, 01 laboratório de hotelaria, 01 secretaria, 01 sala de arquivo morto, 01 sala de orientação educacional, 01 sala da fanfarra, 01 sala do grêmio estudantil, 01

cantina, 01 sala para xerox, 01 sala de educação física e 01 pátio interno e um externo.

O nome da Escola é uma homenagem ao Tricampeão Ayrton Senna da Silva, que durante sua permanência no circuito de F1, elevou o nome do Brasil, através da conquista de três Mundiais, tornando-se internacionalmente um símbolo de coragem, persistência e caráter.

Desde a sua implantação, a escola foi dirigida pelos seguintes gestores: Ângela Maria Posseidom Ribeiro (1994), Sara da Silva Dick (1996), Milva Maria Mônico Lima (1997), Margot Mendezabal Natrot (2000), Lucicleide de Almeida Pereira (2001), Ana Paula Santos Bezerra (2002), Edineide Rodrigues Moreira (Agosto de 2003 a janeiro de 2005); Antônio Eudes Loureto de oliveira (2005), Jaber Rosas (2005), Edineide Rodrigues Moreira (Setembro de 2005 à Janeiro de 2006), Ana Maria Natrot de Magalhães (2006 a 2007), Edineide Rodrigues Mereira (2008). Atualmente a gestora é Norma Geisa Barreiros Farias (2015-) e a administradora é Maria Olivia da Silva Sonates Mucciaroni.

No ano de 2008 a escola passou a atender o ensino profissionalizante, totalizando 1056 alunos do Ensino Médio Regular e 76 alunos de Ensino Médio Integrado, nos turnos Matutino e Vespertino, em 42 turmas, sendo 26 turmas no turno matutino e 16 turmas no turno vespertino.

A comunidade escolar constitui-se em grande parte por familiares de classe médio baixa, moradores dos bairros centrais e grande parte residindo nos bairros periféricos.

O corpo discente está constituído por um grupo heterogêneo com faixa etária variando entre 13 a 19 anos. Verificamos que alguns possuem famílias desestruturadas emocionalmente e financeiramente, e ainda, poucas tem o acompanhamento dos pais no processo ensino-aprendizagem de seus filhos o que resulta, em observações como comportamentos de alunos desmotivados nos estudos, agressivos com os colegas e funcionários, além de terem poucos cuidados com materiais didáticos próprios e com patrimônio público.

No Ensino Médio, optou-se pela continuidade da organização atual, considerando-se as finalidades atribuídas a este nível de ensino, quais sejam, o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art.35) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).⁵

2.2 A ESCOLA ESTADUAL ALCIDES RODRIGUES DOS SANTOS

A escola Estadual Alcides Rodrigues dos Santos, que em homenagem ao Major Alcides, nascido no estado da Paraíba e entrou para a Aeronáutica, depois disso formou-se em Engenharia e abraçou a causa Amazônica em inúmeras obras, chegou em Roraima em 1979 para ocupar, inicialmente, o Cargo de Secretário de Obras e Serviços Públicos, do então Território Federal de Roraima. Em setembro de 1992 foi inaugurado a Escola Estadual Major Alcides em sua homenagem.⁶

A escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos, oferece ensino médio regular e integrado ao profissionalizante.

2.3 OS VALORES DO CURRÍCULO OCULTO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A ação do professor em sala de aula não é uma prática neutra, por trás do processo docente existem valores que nem sempre são expressos declaradamente. Pode acontecer que o professor proclame no discurso defender determinada concepção pedagógica e na prática da avaliação manifestar outra concepção.

Quando Michael Apple (2005, apud: Moreira; Silva, 2005, p. 39) pergunta: “que tipo de conhecimento vale mais”? De imediato, parece ser um questionamento simples, mas existe um conflito que nem sempre é claro para as pessoas. O conhecimento que vale mais deveria ser aquele a ser avaliado. E aqui o autor

⁵ Fonte: disponível em: <http://eeasds.blogspot.com.br/> acesso em dezembro de 2016.

⁶ Fonte: disponível em <http://escolamajoralcidesrodrigues.blogspot.com.br/2015/10/historia-do-major-alcides-rodrigues.html> acesso em dezembro de 2016.

levanta a questão das forças políticas ideológicas que estão por trás da definição do currículo e do que deve ser avaliado. Subjacente a suposta neutralidade da prática pedagógica existem conflitos de classe, raça, gênero, credo que são camufladas no discurso da neutralidade.

Querem fazer entender que se a educação profissionalizante for capaz de reproduzir e aproximar o máximo possível das técnicas e normas do mercado de trabalho “os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades, etc. desapareceriam quase que por completo” (APPLE, 2005, apud: MOREIRA; SILVA, 2005, p. 40), esse pensamento é reforçado por Bourdieu (2013, p. 9) quando afirma que:

A descrição deste estilo de vida aponta inúmeros traços que, sobretudo em matéria de atitudes com relação à educação e à cultura, seriam válidos, afora um certo colorido circunstancial, para as classes médias de nossa sociedade: a crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como “meio de curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mas rica e mais piedosa”. (destaque entre aspas do autor)

É partindo desse entendimento que Apple (1982) discute, em seu livro ‘Ideologia e Currículo’, que a prática do professor em sala de aula é, acima de tudo, ideológica. O ato de ensinar não é só técnica, metodologia, conteúdo, é a manifestação da ética e da política que envolve escolhas, concepção de mundo, opção filosófica. É discutir sobre quem exerce o poder, que tipo de poder é esse, a que classe social está atrelado e qual discurso hegemônico reproduzem.

A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2005, in: MOREIRA; SILVA, 2005, p. 42).

Essas ideias encontram-se arraigadas desde sempre, de forma inconsciente, na prática do professor. Ainda que se tenha intenção de debater sobre o papel da educação na formação do sujeito, não consegue fazer reflexões desprovidas de valores nem de identificar as diferentes formas que a educação reproduz a hegemonia ideológica. Mas, que apesar disso pode ser conflitante, como diz

Bourdieu (2013, p. 7) “a posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa (“superior”, “média” ou “inferior”)⁷ numa dada estrutura e num dado momento”.

Assim, pode parecer que o professor em sala de aula esteja falando de uma classe social que deveria ser coletiva, quando na realidade, essa classe sequer é a dele, quanto mais do aluno. De maneira que por meio do currículo oculto reproduz um modo e vida que nem ele ou o aluno estão inseridos.

No entanto, no entendimento de Apple (apud: Moreira; Silva, 2005), a tentativa de criar uma cultura coletiva, implica na imposição de um padrão de comportamento e de vida, conceitos e simbologias, que dominam as classes sociais ‘letradas’ no sentido que consiga ler e compreender certas mensagens necessárias para a reprodução de determinados valores.

Apple (1982, 2002, 2003, 2005) trabalha no sentido de demonstrar como o currículo oculto faz com que o sujeito reproduza pré-conceitos e discursos que não fazem parte nem de sua realidade, nem da realidade do aluno. E esse currículo oculto está presente no momento de selecionar conteúdos, definir metodologias, avaliar o aluno e em todo processo docente educativo.

O autor vai mais longe quando faz a metacrítica do próprio currículo oculto destacando que reconhecer sua existência não provoca, necessariamente, transformações:

“Atores conscientes, racionais, bem-intencionados” muitas vezes contribuem – simplesmente pelo fato de perseguir seus próprios fins subjetivos – para a manutenção dessas relações estruturais. Esses atores conscientes, racionais e bem-intencionados, portanto, podem estar, de forma latente, servindo a funções ideológicas no momento mesmo em que estão buscando aliviar alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes ou por outras pessoas, individualmente (APPLE, 1989, p. 29-30. Destaque entre aspas do autor).

Ou seja, é preciso ir além do simples reconhecimento do currículo oculto, é preciso desvelá-lo, criando uma contra ideologia ou contra hegemonia, pois quando

⁷ Aspas do autor.

de alguma forma se impõe uma concepção, ainda que seja a mais acertada, ainda assim é imposição ideológica.

Quando no artigo 79 (da Organização Didática, 2012), estabelece que “para aferir a eficiência e eficácia do processo de ensino aprendizagem [...]” e no inciso 1º reitera que a “avaliação da aprendizagem do discente deve ser entendida como um meio para verificação dos níveis de assimilação do conhecimento [...]”, fica claro que não existe processo avaliativo, mas momentos de aferição e simples constatação do desempenho do aluno, fato que corrobora para que a avaliação siga uma linha conservadora.

Romper com essa prática ultrapassada requer uma ruptura com as diferentes formas de manifestação do currículo oculto, exige opção de fato, por uma pedagogia que vá além da simples crítica, que na prática exista verdadeiramente transformações.

2.4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

O debate sobre a preparação do homem para o trabalho não é recente, todas as reformas educacionais que aconteceram no Brasil têm expressado que a educação deve preparar para a inserção do homem no contexto do trabalho, tema este mais contundente nas duas últimas reformas do ensino (Leis nº 5.692/71 e 9.394/96). Mas, a grande questão que se destaca é que tipo de conteúdo e de ensino é capaz de preparar para o mercado de trabalho e em que contexto acontece.

Um dos teóricos que se debruçou sobre o contexto histórico-cultural em que acontece a aprendizagem ou o ensino foi Vygotsky, logo após a Revolução Russa que aconteceu em novembro de 1917, propôs:

Uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas históricas e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento (LUCCI, 2006, p. 4).

Ou seja, destaca-se que tão importante como à aprendizagem é a descrição do contexto histórico e cultural em que essa se desenvolveu, visto que determinam o nível e a qualidade da aprendizagem. De maneira que qualquer tipo de avaliação deve levar em conta que não existe um padrão universal de avaliação que se adéque a todos os contextos.

Entende-se que o modelo de avaliação que emerge da prática cotidiana é aquele que é excludente e classificatória, na medida em que classifica como aptos e não aptos para o mercado de trabalho, ou ainda aqueles que não se enquadram em um modelo universal. Sobre essa questão Facci, Eidt, Tuleski (2016) argumentam que os estudos atuais estão mais voltados para a crítica das técnicas de avaliação psicológica, sobre a capacidade individual, do que mesmo as consequências de seu uso inadequado. Os métodos tradicionais de medição da capacidade cognitiva não levam em consideração o contexto em que o aluno vive.

Se partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção voluntária, vontade ou volição, percepção, pensamento abstrato, memória, isto é, todas as funções superiores, só são capazes de se desenvolverem em sua forma absoluta a partir de mediações culturais. Assim, passa a ser inevitável a discussão sobre a qualidade das mediações que, a sociedade atual vem exercendo, dentro e fora da escola, que, ao invés de promover a transição das funções psicológicas primitivas ou inatas (biológicas) às funções superiores (culturais) nos indivíduos, vêm dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos. E a avaliação psicossocial, nessa ótica, também deve ser alterada de forma radical (FACCI, EIDT, TULESKI, 2016, p. 7).

Vygotsky (1984) entendia que qualquer tipo de avaliação deve levar em consideração o fator social, no sentido em que este determina a sua evolução cognitiva, onde as condições individuais são dependentes do contexto cultural, sua condição e forma de vida.

O indivíduo reage aos estímulos que recebe do meio social e, portanto, a avaliação não deve limitar-se apenas ao dimensionamento estandardizado em um modelo que considera apenas o fator psicológico. O indivíduo responde aos estímulos do meio social, quanto mais é estimulada, mais resposta cognitiva terá, e essas respostas não são apenas herança biológica inata. De acordo com Antônio

(2008, p. 12) “A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores”.

Vygotsky (1984) distingue as funções inferiores e superiores de forma dialética, no sentido em que tanto se relacionam entre si, assim como são determinadas pelo contexto histórico-social. As funções superiores são explicadas por ele como movimentos complexos e que são características específicas dos seres humanos e diz respeito à “atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato” (ANTONIO, 2008, p. 12). São chamadas de funções superiores porque dependem de interação com outro sujeito e conseqüentemente de aprendizagem, não são inatas e não são reações automatizadas.

Nesse caso, o ato de mamar ou virar o rosto em resposta a um ruído são diferentes do ato de pensar, distinguir, comparar, entre outros, que são complexos e exige interação com outras pessoas, exige lógica. Nesse caso, o contexto em que vive o sujeito é determinante para o desenvolvimento individual, ainda que necessite da relação coletiva. Assim, a avaliação por mais simples que seja, deve considerar que apesar de o sujeito preservar suas capacidades individuais, ainda assim precisa de interações. O elemento coletivo e cultural deve sempre ser levado como ponto inicial balizador que vai permitir a elaboração de conceitos mais complexos. Todavia, se não existir estímulos do contexto social o desenvolvimento cognitivo será restrito e mais próximo aos aspectos involuntários.

Reitera-se que para a avaliação ser coerente deve sempre considerar o meio social e cultural, os desafios, suas experiências. O fato de um indivíduo não conseguir realizar uma tarefa hoje não significa que não poderá realizá-la no futuro, dependerá dos estímulos que receberá do contexto social.

Sobre a influência do contexto social no sujeito do processo, Bourdieu (2013) argumenta que o indivíduo, não só sofre influência do contexto social, mas que também vai incorporando conceitos, valores, culturas que vão fazer parte do seu capital cultural, esse capital é intransferível porque estão condicionadas às suas

experiências como pessoa e cada pessoa possui seu capital cultural. De acordo com Bourdieu (2013, p. 218):

A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura.

Ou seja, a cultura, os contextos socioculturais atuam de forma diferente sobre as pessoas porque depende de como elas interagem com o meio, como interfere em suas vidas e aqui não se refere apenas à cultura enquanto manifestação das tradições, mas também das manifestações simbólicas.

Posto que, o processo de avaliação deve considerar que tanto os alunos como professores têm suas ações determinadas pelo contexto sociocultural e pode ser que em algum momento os interesses particulares venham conflitar entre si. Esses conflitos podem ser consequência do arcabouço simbólico incorporado por indivíduo, que nem sempre são explícitos, mas camuflados por incorporação de valores falsos, que não são de sua classe social, ou por terem optado por ideologias que se contrapõem.

Portanto, o ato de avaliar se apresenta com maior complexidade, não só pelas características próprias, mas também pela necessidade de deslindar o que está mais obscuro, mas tenebroso que necessita de maior análise e reflexão, para não tratar pessoas diferentes, de classes sociais diferentes, valores diferentes, como iguais.

Por outro lado, pelos resultados da pesquisa aqui desenvolvida observa-se que a avaliação não tem cumprido o seu papel, tanto no que concerne a retroalimentação do processo, que informa, diagnostica e indica caminhos a serem tomados.

Também, a metodologia, e o planejamento docente não preparam para o aluno enfrentar a prova do ENEM, que tem se apresentado tão importante para o ingresso no ensino superior.

3 PERCORRENDO CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Historicamente falando, a avaliação não é coisa da atualidade. Há indícios que na China antiga, há 360 a.C., já existia avaliação para identificar os guerreiros, na Grécia antiga era comum a seleção de soldados para lutar nas guerras, e na idade média, nas universidades já era utilizada a avaliação, principalmente por meio de oratória (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2000).

No Brasil colônia, a avaliação chegou por intermédio dos padres Jesuítas, que foram os primeiros responsáveis pelas instituições educacionais. Mas, a avaliação só ganhou dimensão maior a partir do século XVIII, quando começou a ser estruturada a escola moderna, com característica mais parecida com a da atualidade. Com o avanço da psicologia, a partir do século de XIX, a avaliação assume novo destaque porque era usada para medir a capacidade intelectual dos indivíduos (GONÇALVES; LARCHERT, 2012), era usada com função de exame, a docimologia, que derivado do Grego *dokimastikós* que é a análise da ‘quantidade’, daí essa influência tão forte da avaliação como instrumento de medida de quantidade.

O conceito de avaliação articulado com a verificação de objetivos chegou ao Brasil, por volta da década de 1940, por meio dos trabalhos de Ralph W. Tyler. O conceito de avaliação vem para a educação com forte influência do modelo empresarial de avaliação de produção, nesse caso a avaliação servia para avaliar eficiência e objetivos alcançados pelos trabalhadores. No plano da educação, a “avaliação objetivaria, em primeiro lugar, verificar, periodicamente, a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação” (VIANNA, 1989, p. 29).

Para dar continuidade a essa discussão é importante trabalhar alguns conceitos que historicamente estão atrelados à avaliação, que são: medir (medida), qualidade, valor e avaliação. De acordo com o dicionário etimológico, medir deriva do Latim *med/medire* (CUNHA, 1986, p. 509), para Houass (2001, p. 1879) medir é “determinar ou avaliar por meio de instrumento ou utensílio de medida, ou algo usado como padrão; mensurar”.

Segundo Vianna (1989, p. 42) medir, “no seu conceito mais amplo, é atribuir números a objetos ou acontecimentos segundo certas regras. Esses números, naturalmente, representam propriedades ou características”. Entretanto, não existe consenso em termos de significado, vez que o termo é empregado em situações muito variadas, mas aqui se trabalhará com a acepção adotada por Vianna (1989, p. 42) onde “medir é atribuir números a quantidades do atributo dos objetos, segundo determinadas regras”, por outro lado, quando se trata de processo ensino aprendizagem e em termos do rendimento do aluno, fica complicado medir as atitudes, habilidades e aptidões, justamente porque são subjetivos e de difícil mensuração.

Qualidade vem do Latim *quãlitãs* (CUNHA, 1986, p. 650), Houass (2001, p. 2344) define qualidade como sendo a “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa”. Esse termo guarda estreita relação com a concepção do que é bom e certo dentro de determinado contexto, nesse caso a categoria qualidade pode assumir acepção positiva ou negativa, dependendo do adjetivo que a acompanha, como: boa qualidade, qualidade ruim, etc.

De maneira que a avaliação com caráter qualitativo se relaciona diretamente ao aspecto subjetivo e não se articula com a medida, por isso requer,

Uma metodologia sensível às diferenças aos acontecimentos imprevistos, à mudança e o progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista (SAUL, 1988, p. 47).

A finalidade da avaliação qualitativa consiste em entender a situação apresentada, nesse caso a aprendizagem do aluno, o que exige que se faça interpretações sobre o fenômeno que se apresenta, entretanto existe um elemento intrínseco ao sujeito que nem sempre é levado em consideração, que é a subjetividade.

A avaliação implica em um julgamento de valor. Sobre essa questão Fabelo apud Montysuma, 2003, p. 87, afirma que:

Por valor se entende a significação que desempenha um papel positivo no desenvolvimento da sociedade e que, portanto, está relacionada, direta ou indiretamente, com o progresso social. De maneira que o ato de avaliar é um juízo de valor na medida em que julga aspectos relevantes e

significativos por meio de resultados qualitativos, a avaliação sempre implica em uma valoração que abstrai do objeto valorado uma significação positiva ou negativa.

Em termos de conceito de avaliação é possível encontrar vários autores que pesquisam essa questão, entre eles destacam-se: Hoffmann (1993); Saul (1991); Vianna (1989, 2000); Gama (1993); Balzan e Dias Sobrinho (2000); Sant'Anna (1995); Afonso (2000), Luckesi (1990, 1992, 1995,) entre outros. Esses autores buscam entre se discutir a avaliação em uma perspectiva dialética.

Entre os diferentes conceitos de avaliação merece destaque o apresentado por Luckesi (1995, p. 13):

Avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Ou seja, a avaliação implica num juízo valorativo que expressa a qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento sobre o mesmo.

Nos trabalhos de Luckesi (1990, 1992, 1995, 1996), ele argumenta que existem alguns elementos que fazem parte do processo de avaliação: a realidade, que se refere ao contexto social e histórico na qual a avaliação acontece; o juízo de valor, que é a valoração e julgamento do sujeito da avaliação e a tomada de decisão, serve para avaliar, que medida será tomada após os resultados da avaliação.

A questão importante destacada pelos autores citados acima reside no fato de que a avaliação na perspectiva de mediação do processo constitui em instrumento que vai subsidiar a análise do estágio de desenvolvimento do aluno.

Na atualidade, a educação enfrenta ainda o desafio de romper com conceitos positivistas e conservadores que se utiliza da avaliação como instrumento excludente, ou seja, exclui do aluno possibilidade de avançar, porque sua prática permite apenas a medição de um estágio estático em que se encontra o aluno. Como bem o coloca Hoffmann (1993, p. 58), para eliminar os mitos que envolvem a avaliação necessita:

Ultrapassar posturas convencionais na avaliação do desempenho dos alunos, exige o aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área do conhecimento das diferentes disciplinas. Mas, antes disso, pressupõe acreditar que existem muitas respostas possíveis às charadas

que enfrentamos. Todas as respostas devem ser respeitadas desde que sejam coerentes ao princípio de máxima confiança nas possibilidades dos educandos.

Dentro do processo avaliativo ainda impera o pensamento do professor, suas convicções, sem confundir, no entanto, que respeitar a ideia do aluno não significa ser o professor “bonzinho”, mas um professor que tem sua autoridade outorgada pelo aluno de acordo com sua competência e grau de envolvimento com a educação.

Importa ainda destacar que quando se avalia implica em valorar competência, que aqui se assume o pensamento de Perrenoud (1999, p. 26) onde todo “*savoir-faire* é uma competência; porém uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível que um saber-fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos”. Nesse caso, toda competência implica em conhecimentos, mas não só no conhecimento, também na forma como são mobilizados (como se recorre a ele) para resolver uma situação prática, para uma intervenção.

O saber-fazer também pressupõem habilidades, que se relaciona com a qualidade da ação, ou seja, não importa somente fazer, mas fazer bem, fazer com qualidade ou fazer bem-feito. Quando se trata da escrita, por exemplo, não é suficiente o letramento e identificar os códigos da escrita, é preciso saber utilizar a escrita como meio para representar, com clareza, um pensamento.

3.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

O Brasil experimentou a partir da década de 1930, intensas modificações nas relações de trabalho. Passou do modelo agrário exportador para o industrial, sem, no entanto, possuir suficiente mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desde então, as relações no mundo da produção têm enfrentado constantes inovações e transformações, onde o neoliberalismo introduz novas leis de mercado, ou seja, se antes eram necessárias pessoas que apenas soubessem lidar com as máquinas, hoje é preciso que essa mesma pessoa também saiba tomar decisões e seja inovadora.

O liberalismo não só precisa de novo profissional no plano da produção de indústria de base, como também requer de um novo modelo educacional que dê conta de atender a essa demanda. Nesse sentido, Montysuma (2003) argumenta que se vive na atualidade o contexto de estruturação da pós-modernidade que tem, entre outras características, o incremento da tecnologia da informação e ênfase na avaliação. “O pós-modernismo é um fenômeno que tem assumido magnitude social, política, econômica, cultural, educacional, etc.” (MONTYSUMA, 2003, p. 53).

No que concerne especificamente ao campo da avaliação, o conceito ressurgiu, na pós-modernidade, com um significado resultante da mescla de diferentes concepções pedagógicas,

Mas com ênfase na importância da eficácia, a eficiência e a competência – não como foi concebida pela pedagogia tradicional – mas no sentido que o aluno deve comprovar a sua capacidade criativa, multidisciplinar, apresentando projetos que demonstre sua evolução. A escola necessita mostrar resultados positivos, que são reivindicados não só pelo governo, senão também por empresas particulares que destinam recursos para a educação (MONTYSUMA, 2003, p. 57).

A avaliação ganha atenção em todos os níveis da sociedade. O Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, o Congresso Nacional de Educação – Coned, a Organização para a Cooperação Organização e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o próprio sistema educacional brasileiro, por meio da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, entre outros, têm condicionado a liberação de recursos para as instituições ou credenciamento de instituições, aos resultados das avaliações (MONTYSUMA, 2003).

De maneira que a aprendizagem é avaliada, não no sentido de verificar somente o que foi aprendido pelo aluno, ou alcance dos objetivos, e sim sua capacidade de transformar o que aprendeu em meios para solucionar problemas de maneira criativa e competente. No entendimento de Quinalia *et al* (1013, p. 66):

É nítida a influência dos fóruns de debates e dos documentos que sintetizaram a racionalidade de um plano diretivo para se sistematizar a política pública premente ao desenvolvimento de uma qualidade de ensino almejada, tomado a partir da dimensão e dos problemas sociais, culturais e políticos brasileiros.

Certamente que as organizações internacionais e os fóruns de discussões por si só não operaram modificações, era preciso uma intenção interna, em termos de Brasil, para criar e implementar políticas e programas de avaliação. Por força dessa vontade política foi que partir da década de 1990, em busca de respostas para a defasagem de aprendizagem em relação a países mais desenvolvidos, o caminho encontrado foi justamente rever seu processo avaliativo, os padrões de desempenho e de qualidade das instituições.

A política nacional de avaliação envolve diferentes programas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros. Para efeito deste estudo tratar-se-á apenas do ENEM, por estar diretamente relacionado ao objeto deste estudo.

Segundo Castro (2009) o ENEM é um exame de caráter voluntário, implantado pelo MEC, em 1998, que avalia o desempenho individual do educando ao final do Ensino Médio, com vistas a aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania e pontua também o ingresso no ensino superior. Por outro lado, os resultados do ENEM não se reduzem apenas a essas questões, logicamente que,

A divulgação dos dados para fomentar a gestão do sistema de ensino (qualidade das escolas, formação de professores, práticas pedagógicas etc.) e indicadores sociais (níveis de renda, escolaridade dos pais e ocupação, dentre outros) e assim propiciar a sua melhoria nos dados não alcançados guarda estreita harmonia com a adoção do Enem, conquanto certo que se apregoou, de forma inicial (como a seguir descortinar-se-á), como instrumento de avaliação das competências e das habilidades básicas apreendidas durante o ensino médio para a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e na prática ideal da cidadania (QUINALIA et al, 2013, p. 67).

Em termos de normatização do ENEM encontra-se como amparo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação – PNE e mais recentemente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Nessa última, mais atualizada (Lei nº 13.005/14), fica estabelecido no artigo 11 que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica deve ser coordenado pela União, em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL,

2014). Como já foi mencionado o ENEM está dentro de uma política de estado-maior, buscando padrão de qualidade internacional.

Sobre essa questão, Apple (2003) argumentar que essas políticas de aferições e que constituem medida regulatória é de muita utilidade na formação de um senso comum e acrescenta ainda que:

Como no caso da ligação entre provas nacionais e indicadores públicos de desempenho, como as listas de classificação dos competidores, essas políticas foram organizadas em torno de uma preocupação com supervisão externa, regulamentação e avaliação externa de desempenho e têm sido cada vez mais colonizadas por país que possuem o que é visto como capital econômico, social e cultural “apropriado”⁸ (APPLE, 2003, p. 103).

Este autor nos leva a refletir sobre o que está por trás do interesse pela avaliação, que nesse caso seria a necessidade de nivelar os padrões de qualidade, disciplinas e moldar em função de um padrão de eficiência administrativa.

Se de um lado é possível dizer que a institucionalização de política de avaliação da educação é positiva, pois se bem elaborada, oferece *feedback* para a criação e implementação de políticas públicas no campo da educação, criação de cursos, universidades, entre outros, por outro lado o sistema de provas nacionais podem ser:

Os primeiros passos – e os mais essenciais – para uma mercantilização maior. Eles fornecem realmente os mecanismos para obtenção dos dados comparativos que os “consumidores”⁹ precisam para fazer os mercados funcionarem como mercados. Sem esses mecanismos, não existe base comparativa de informação para se fazer uma opção. (APPLE, 2003, p. 105).

Esse pensamento, de alguma maneira, é compartilhado por Quinalia *et al* (2013) em que os exames, coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP tem como meta principal avaliar as competências e habilidades do aluno no ensino médio. Ora, as competências estão diretamente relacionadas ao fazer com qualidade, isso quer dizer que se trata do mundo do trabalho mais especificamente e esse seria o principal modelo seguido pelo ENEM.

Ainda que alguns segmentos tenham criticado o ENEM em termos de categoria utilizada como exame ou avaliação, o sistema terminou por acreditar e

⁸ Aspas do autor.

⁹ Aspas do autor.

adotar os termos exame e avaliação como sinônimo, e passou a se referir apenas como avaliação do ENEM. De maneira que,

A matriz referencial foi inicialmente estruturada para que se verificasse o domínio de competências e habilidades, estimulando o raciocínio, assim como, a capacidade de aprender por transferência promovida pela interdisciplinaridade e pela contextualização das experiências. Para tanto, o desempenho do aluno era avaliado na prova objetiva e na redação, a partir de cinco competências consideradas básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas (QUINALIA, 2013, p. 68).

Compartilhando desse pensamento destaca-se também Vianna (2003, p. 45) quando afirma que:

Isso significa que não temos realmente um quadro avaliativo completo, que seja descritivo das diferentes dimensões do alunado, como seria desejável, mas uma simples métrica do que se supõe medir. É possível concluir, desse modo, que muitas competências e habilidades importantes no mundo atual não são efetivamente avaliadas, ficando implicitamente comprometida a definição do quadro educacional a ser configurado.

Contrariando o pensamento de Quinalia *et al* (2013) e Vianna (2003), encontra-se (CAMPOS, [s.d], [s.p],) que se posiciona a favor do ENEM, quando afirma:

O novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM se bem utilizado pode se constituir num poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica. Enquanto modelo de avaliação passa a substituir o vestibular tradicional enquanto processo seletivo para o acesso de alunos na educação superior.

Andriola (2011, p. 116-121) vai mais além, quando em seu artigo enumera “Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)”, que podem ser resumidos, em:

- As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC contribui para profundas e rápidas transformações científicas e tecnológicas e acesso a novos valores e culturas;
- As Universidades do século XXI são obrigadas a se adequarem para atender ao novo perfil de ingresso;
- O ENEM é um modelo de seleção de estudantes concebido para avaliar habilidades e competências humanas;

- Os itens (as questões) componentes da prova são elaborados sob rígidos procedimentos pedagógicos;
- A prova do ENEM enfoca peculiaridades regionais, que dão ênfase às riquezas naturais, culturais e históricas;
- O modelo do ENEM induz o Ensino Médio a adotar uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relevantes para o cidadão dessa nova sociedade.

Pode-se somar aos motivos acima a democratização do acesso ao ensino superior e a inclusão de camadas populares que passaram a ter acesso ao ensino superior.

Por outro lado, a bibliografia que faz análise das provas do ENEM não enfoca o fato de que o caráter dualista do Ensino Médio, herdado ainda da Lei nº 5.692/71 e reproduzido na Lei nº 9.394/96, não dá conta de preparar o aluno para prosseguir seus estudos ingressando na universidade, nem desenvolve competências em nível que coloque as camadas mais baixas como concorrentes no mercado de trabalho.

Acrescenta-se ainda o fato de as práticas pedagógicas se concentrarem na simples reprodução memorista de conteúdos que poderiam ser trabalhados de maneira problematizada ou por meio de situação-problema, como são elaboradas as provas do ENEM, ou seja, em que pese o avanço das ciências e as concepções críticas de educação, continuam como pedagogia tradicional.

Como já foi exposto anteriormente, as escolas continuam com a velha forma de avaliar, reprodutivista, que não possibilita o aluno pensar criticamente. Além de que não dá ênfase às avaliações em âmbito nacional, como no caso o ENEM, que preparam suas avaliações problematizadas e que requer pensamento crítico, interpretativo por parte do aluno.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A produção de conhecimentos científicos se dá muitas vezes a partir de processos de investigação buscando produzir resultados aplicáveis com vistas à possibilidade de as pessoas viverem melhor individualmente e coletivamente. Cada vez mais o homem busca se empenhar na produção de conhecimentos apropriados, empregando métodos científicos nas mais diversas áreas de atuação.

De acordo com Gil (2010, p. 01) pesquisar “é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, ou seja, a pesquisa é necessária quando se quer responder a um problema, utilizando-se de métodos e técnicas de investigação científica.

A investigação deve está orientada pelo seu objetivo, buscando explicação para o problema passível de solução a partir da construção de hipóteses, entendida como uma “explicação provisória de problema” (GIL, 2010, p.17) e que a partir da realização da pesquisa, a hipótese se for reconhecida como verdadeira, apresenta-se como resposta ao problema investigado.

Necessariamente, o conhecimento científico não se contrapõe ao conhecimento empírico, mas possui técnicas e características específicas necessárias à sua construção. Essa afirmativa corrobora com o pensamento de Turato (2003, p. 57) quando diz que: “o conhecimento científico é o conjunto de assertivas que partiram de hipóteses de investigadores que então as sistematizaram em forma de teoria, com emprego de métodos de estudo e de comprovação reconhecidos pelo rigor acadêmico”.

A metodologia da pesquisa científica por ser considerada como um ramo do conhecimento que possui estreita relação com a filosofia da ciência, tem como objetivo utilizar os diferentes métodos disponíveis para a investigação científica, buscando-se utilizar a “avaliação de suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização” (THIOLLENT, 2008, p. 28). Na realidade, consiste em um modo ou maneira de

conduzir a pesquisa e orientar o pesquisador, para que esta apresente validade científica (THIOLLENT, 2008).

A metodologia permite o controle e avaliação das técnicas que são utilizadas para colher informações, de tal forma que um trabalho científico pode se utilizar de várias técnicas e métodos como estratégia de colher, analisar dados e solucionar um problema, que dependendo do objetivo proposto podem interferir diretamente nos resultados obtidos. De acordo com Sousa (2005, p. 25):

No estudo da metodologia e nas demais áreas de conhecimento, como é o caso da educação, os mecanismos de poder são exercidos das mais diversas maneiras, principalmente, através da marginalização da experiência social, afirmando-se assim a hegemonia de uma minoria detentora do conhecimento.

No entanto, a metodologia assume não só o papel de estratégia de pesquisa, mas a concepção teórica que norteia todo o processo. Considerando o papel da metodologia para dar contundência ao estudo da **Avaliação Educacional em Boa Vista – Roraima: O ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**, se definiu que a presente pesquisa fosse desenvolvida por meio de estudo teórico do tipo bibliográfico, descritivo, de campo e de caráter qualitativo.

Ao definir o problema a ser investigado, o pesquisador deve seguir etapas iniciadas a partir da construção de um referencial teórico pertinente, fornecendo ao investigador uma aquisição de conhecimentos sistematizados no assunto, capaz de proporcionar um alicerce mais sólido a partir de conhecimento já produzido pela ciência, que segundo o pensamento de Babbie (1999) é formada por três componentes principais: a descrição, a descoberta de regularidades e a formação de teorias e leis.

A pesquisa bibliográfica “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa; sua finalidade é conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar” (GONÇALVES, 2005, p. 58). Como parte da pesquisa bibliográfica seguiu-se o seguinte roteiro: levantamento de material para consulta em livros, revistas, bibliotecas e em sites especializados. Após o levantamento do material, estes foram separados por assunto para posterior consulta. A revisão de literatura torna possível ‘conversar’ com os conhecimentos já

produzidos e selecionar aqueles que melhor fundamentam e dão consistência à pesquisa que se pretende desenvolver.

Já a pesquisa descritiva consistiu em observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los (CERVO, BERVIAN, 1983). Segundo Gil (2010, p. 27) “tem como objetivo a descrição das características de determinada população”. Sua preocupação é descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. “[...] ela é utilizada por meio de técnicas padronizadas de coletas de dados, principalmente pelo questionário e pela observação sistemática” (GONÇALVES, 2005, p. 91).

Os passos seguidos para desenvolver esta pesquisa foram: definição do problema, definição dos objetivos, coleta de dados para análise qualitativa, representação em gráficos dos dados obtidos, análise dos gráficos e conclusão.

Durante a pesquisa, o estudo foi desenvolvido no próprio local de ocorrência do fenômeno investigado, que neste caso foram três escolas do ensino médio que oferecem ensino profissionalizante no município de Boa Vista, RR: Instituto Federal de Roraima – IFRR; Escola Estadual Major Alcides e Escola Estadual Ayrton Senna da Silva. Neste caso, a pesquisa de campo permitiu o contato direto do pesquisador com o objeto da investigação, no sentido de saber o que pensam os alunos sobre avaliação, quais suas críticas, como veem o professor no momento da avaliação e, da mesma maneira, entender o que pensam os professores desses alunos, e suas concepções de avaliação. Seguindo essa linha de pensamento a pesquisa de campo foi de grande utilidade.

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo de estudo e de entrevista e/ou questionários com os participantes informantes da comunidade estudada a fim de captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (CAJUEIRO, 2015, p. 21).

De acordo com Gonçalves (2005), o procedimento de campo, é aplicado em pesquisas da “Sociologia, Psicologia, Política e Economia [...]” entre outras áreas. Esse procedimento pode ser sistematizado como o estudo realizado no próprio local em que ocorre o fato/fenômeno a ser analisado, tendo o pesquisador uma

experiência direta com a situação em estudo” (CAJUEIRO, 2015, p. 21), sem a necessidade da participação direta do pesquisador no momento de aplicação dos instrumentos de dados.

Portanto, o trabalho de campo (DESLANDES, *et al*, 1994, p.64):

“É fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a inexistência do desconhecido, é o sentido da novidade é o confronto com o que nos é estranho”.

A pesquisa qualitativa, apesar de não utilizar apenas os dados estatísticos, não quer dizer que exista preponderância da subjetividade, ela é um método de tratamento dos dados que prioriza a ação do pesquisador, sua interpretação, a partir de informações colhidas.

Na pesquisa qualitativa não há uma exigência de apresentação numérica dos resultados, mas necessita do aprofundamento em termos e compreensão do pesquisador em relação aos resultados.

A pesquisa qualitativa se opõe ao princípio da neutralidade, pois entende que o pesquisador precisa assumir um posicionamento perante a realidade. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Os métodos qualitativos procuram explicar o porquê das coisas, inferindo o que convêm ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são métricos, subjetivos e se valem de diferentes abordagens (DIEZ; HORN, 2013 p. 27).

O pesquisador, no âmbito da pesquisa qualitativa, ao tempo que é sujeito da pesquisa, também é objeto. Nesse caso participa ativamente e emite opinião com base na bibliografia consultada, que foram colhidos em ambiente natural, sem intervenção direta para mudança da realidade (MINAYO, 1994).

Neste estudo, a interpretação qualitativa foi importante por que nos permitiu compreender, tomando como pontos de partidas as informações colhidas com os instrumentos e o referencial teórico, a prática do professor em relação à avaliação da aprendizagem e a imagem que o aluno tem do professor e da avaliação.

Ou seja, as inferências e interpretações sobre o porquê de a concepção positivista ainda ser tão forte na avaliação da aprendizagem e por que as instituições

não levam em consideração a metodologia de avaliação usada no ENEM, já que uma parcela dos alunos que almejam o ingresso em uma universidade se submetem às suas provas.

Para a coleta de dados foi utilizado um instrumento composto por questões objetivas e subjetivas, que foram adaptados a partir de Montysuma (2003), dos quais um estruturado com nove perguntas objetivas para os estudantes e outro destinado aos professores estruturados em dez perguntas objetivas e três perguntas subjetivas. Todos os participantes foram esclarecidos sobre os propósitos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

A realização da pesquisa foi dirigida de forma intencional àquele grupo que preenchia os seguintes pré-requisitos (GONÇALVES, 2005): a) discente ser matriculado e cursar o terceiro ano do Ensino Médio Profissionalizante b) docentes ser professor da turma investigada.

Após a aplicação dos instrumentos, estes foram consolidados, transformados em gráficos e analisados à luz do referencial teórico. Em se tratando das questões subjetivas foram transcritas na íntegra para posterior análise do seu conteúdo. Como se trata de um trabalho de caráter qualitativo buscou-se interpretar os resultados comparando as respostas dadas pelos alunos às respostas dadas pelos professores.

A coleta de dados foi realizada nas Instituições Instituto Federal de Roraima – IFRR (Instituição federal), Escola Ayrton Senna da Silva (Instituição estadual) e Escola Major Alcides (Instituição estadual). No total foram aplicados questionários à 120 (cento e vinte) alunos, distribuídos entre as escolas Estaduais e o Instituto Federal de Roraima – IFRR e 22 (vinte e dois) professores, sendo 22 (vinte e dois) questionários. A seguir apresentamos a distribuição dos sujeitos da pesquisa por escola.

- Instituto Federal de Roraima: 16 (dezesesseis) docentes, 14 (onze) entrevistados que equivale a 87,5%;
- 492 (quatrocentos e noventa e dois) alunos do IFRR, 73 (setenta e três) entrevistados, que equivale a 14,83%;

- Escola Estadual Ayrton Senna da Silva, 41 (quarenta e um) alunos, 29 (vinte e nove) entrevistados que correspondem a 70,73% e 18 (dezoito) docentes e foram entrevistados 5 (cinco), que equivale a 27%;
- A escola Estadual Major Alcides, possui 12 (doze) docentes, 06 (seis) foram entrevistados, o que equivale a 50%, dos 85 alunos (oitenta e cinco) 18 (dezoito) responderam ao questionário, correspondendo a 21,17%.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário (Apêndice B) contendo nove perguntas objetivas a 120 (cento e vinte) alunos dos cursos técnicos em informática, secretariado, hospedagem e técnico em manutenção e suporte de informática, em duas escolas do Ensino Médio de Boa Vista – Estado de Roraima, e do terceiro ano dos cursos de informática e secretariado do Instituto Federal de Roraima.

Aos professores foi aplicado um questionário (Apêndice C) contendo treze perguntas, sendo que dez perguntas foram objetivas e três perguntas subjetivas. Tanto os questionários aplicados aos alunos, quanto o aplicado aos professores foram adaptados a partir dos instrumentos utilizados por Montysuma (2003).

O questionário foi aplicado pelo próprio pesquisador e antes de responder ao instrumento os alunos e professores foram informados de que se tratava de uma pesquisa, que suas identidades não seriam reveladas e que a qualquer momento poderiam se recusar a participar da pesquisa sem nenhum prejuízo para as partes. Os alunos e professores espontaneamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com a Resolução 466/12.

Para a escolha dos participantes seguiu-se como critério para o discente, cursar o último ano do Ensino Médio Profissionalizante e apresentar o desejo de participar da pesquisa. O critério para o docente era ser professor das turmas em que foi aplicado o questionário dos alunos. Depois de respondidos, os questionários foram tabulados e transformados em gráficos, que a seguir foram analisados qualitativamente, fazendo referência aos objetivos previamente estabelecidos.

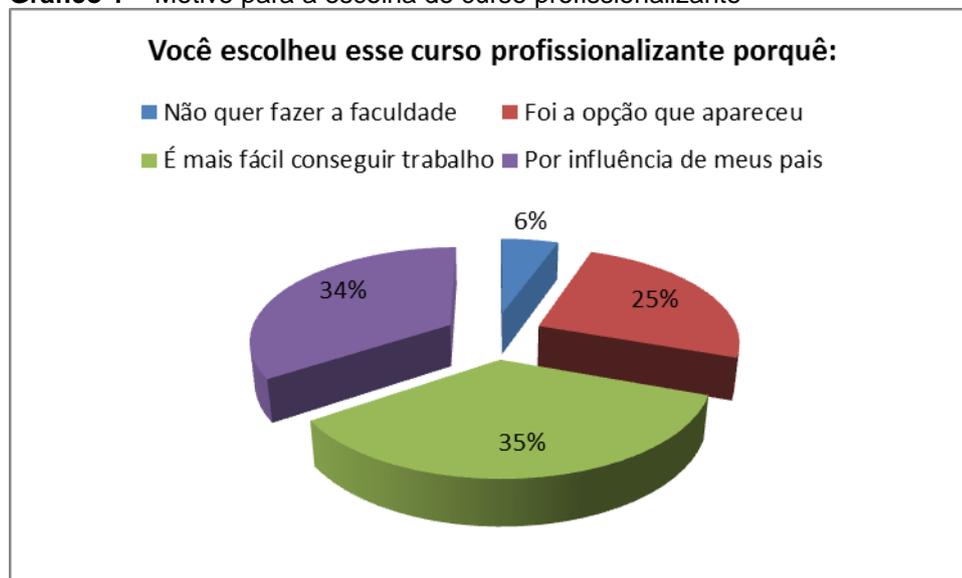
5.1 Análise dos gráficos dos alunos

5.1.1 O porquê da escolha do curso profissionalizante

Foi perguntado aos alunos o porquê da escolha do curso profissionalizante, 35% responderam que “é mais fácil conseguir emprego”; 34% “por influência dos

pais”; 25% “foi a opção que apareceu” e apenas 6% manifestaram que não desejam fazer a faculdade (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Motivo para a escolha do curso profissionalizante



Fonte: próprio autor, 2016.

Por meio desse resultado observa-se que os pais ainda exercem influência nas escolhas educacionais dos filhos e que o fator ‘facilidade’ para entrar no mercado de trabalho ainda é determinante. No entendimento de Sousa Junior (2013, p. 104):

O princípio marxiano da formação integrada é muito mais abrangente e significativo do que aquilo que se explicita nas propostas de união trabalho e ensino e politecnia, pois estas propostas são a tentativa de reunião das dimensões intelectual e manual ou prática, mas não alcançam a dimensão fundamental que é a formação estritamente político-revolucionária.

Mas, na sociedade capitalista, ainda que a educação não tenha caráter de formação político-revolucionária, ainda assim deve ter a intenção de preparação para o mundo, intervenção consciente e que articule o teórico e o prático de forma articulada.

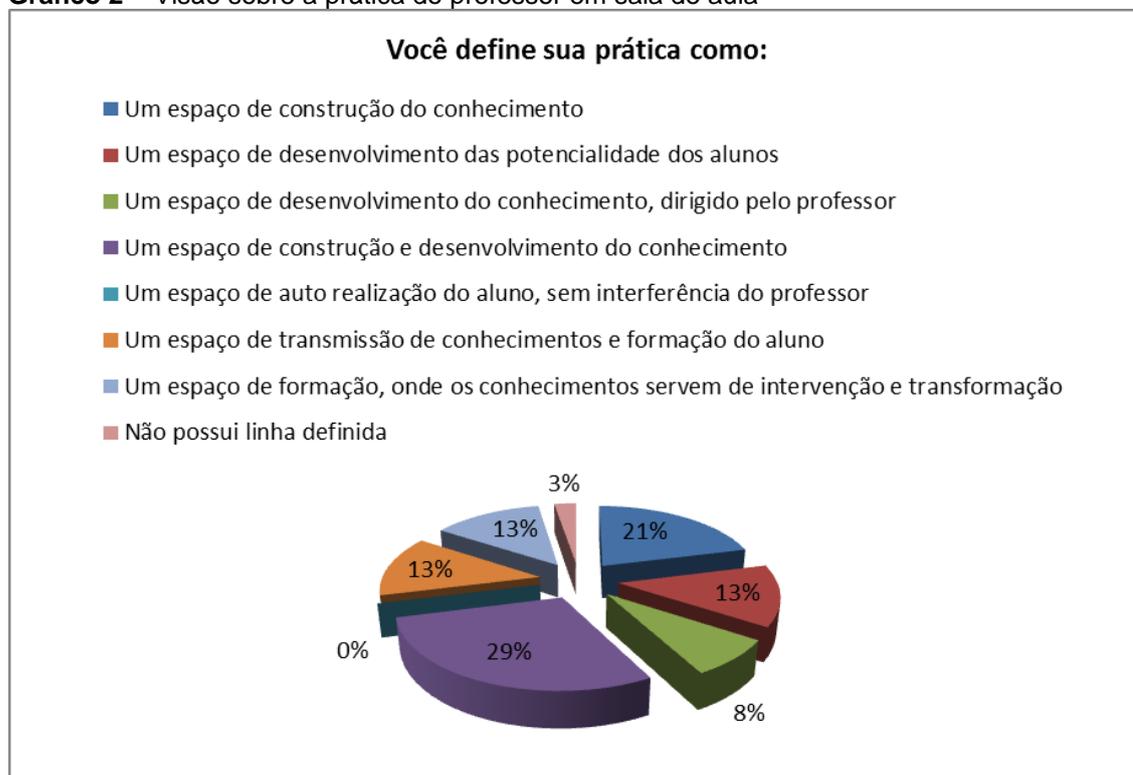
De alguma forma esse resultado está de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que estabelece que a formação no Ensino Médio deve preparar para o mercado de trabalho e nesse aspecto tem caráter finalista, e ao mesmo tempo preparar para o ingresso no ensino superior. No

entendimento de Macedo (2011), (apud Macedo, 2013, p. 108) “o formativo é configurado por escolhas simbólica e moralmente orientadas, portanto valoradas”.

5.1.2 Como você define a prática de seus professores em sala de aula?

Quando se trata sobre a visão que o aluno tem sobre a prática do professor, 29% responderam que a sala de aula é um “espaço de construção e desenvolvimento do conhecimento”; 21% responderam que é “um espaço de auto realização do aluno, sem interferência do professor”; 13% responderam que é um “espaço de transmissão de conhecimentos e formação do aluno”; “13% um espaço de desenvolvimento das potencialidades dos alunos” ou que é “ 13% um espaço de transmissão de conhecimentos e formação do aluno”; 8% é “um espaço de desenvolvimento do conhecimento dirigido pelo professor”; 3% responderam que “não possuem linha definida”; nenhum estudante respondeu que é “um espaço de construção do conhecimento”. (O aluno podia marcar apenas uma questão) (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Visão sobre a prática do professor em sala de aula



Fonte: próprio autor, 2016.

Evidencia-se que hora o professor se apresenta como construtivista, hora não diretivo, em outros momentos a transmissão do conhecimento é centrado no professor e em outros o professor apenas transmite e forma o aluno. No entendimento de Arroyo (2013, p. 22-23)

Qualquer um entende, palpita sobre escola, aceita ser professor (a), secretário (a) ou gestor (a) de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos profissionais, ou a desprofissionalização dos mestres de escola. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento ao seu salário.

Desconhecer as teorias pedagógicas leva ao emaranhado de teorias. Por essa visão pode-se inferir que os professores não seguem uma única linha metodológica, mescla várias concepções de aprendizagem, mas que esta ainda é centrada em sua figura.

Os cursos de formação de professor devem primar pela preparação técnica e política. A técnica diz ao aspecto específico da área de conhecimento que vai atuar e o político se refere às opções que este fará enquanto profissional. Entretanto, nem sempre é possível articular esses dois conhecimentos.

A questão que se levanta é que não se trata apenas de uma formação em conhecimentos científicos – tecnológicos, mas preparação para lidar com um segmento profissional que vai formar para o trabalho alunos que historicamente foram excluídos do trabalho e excluídos da escola e não existe formação específica para atuar nessa área. Normalmente, quem atua nos cursos tecnicistas são bacharéis que não possuem licenciatura em educação.

Partindo dessa análise, está equivocada não só a formação que o professor recebe, mas a sua prática e acima de tudo, a política educacional que não consegue equacionar esse problema.

5.1.3 No momento da avaliação, como seu professor se comporta?

Com o propósito de identificar a concepção da avaliação utilizada pelo professor, foi perguntado ao aluno: No momento da avaliação, como seu professor se comporta? 32% responderam “medindo o que o aluno sabe”; 32% “colaborando e

coordenando”; 27% “não interferindo no processo” e 9% envolvendo-se no processo” (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Concepção de avaliação do professor na visão do aluno



Fonte: próprio autor, 2016.

As respostas a essa pergunta corroboram com os resultados apresentados no gráfico 2. Os professores não possuem uma linha definida de concepção pedagógica de ensino aprendizagem o que influencia na sua prática avaliativa. De acordo com Hoffmann (2001, p. 89), no processo de avaliação,

Quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, conversando, sugerindo rumos adequados a cada aluno. Então, o compromisso de quem acompanha é maior. É preciso ter, sobretudo, clareza de que, embora trilhando trajetórias distintas, deverão seguir adiante em termos de sua aprendizagem e desenvolvimento.

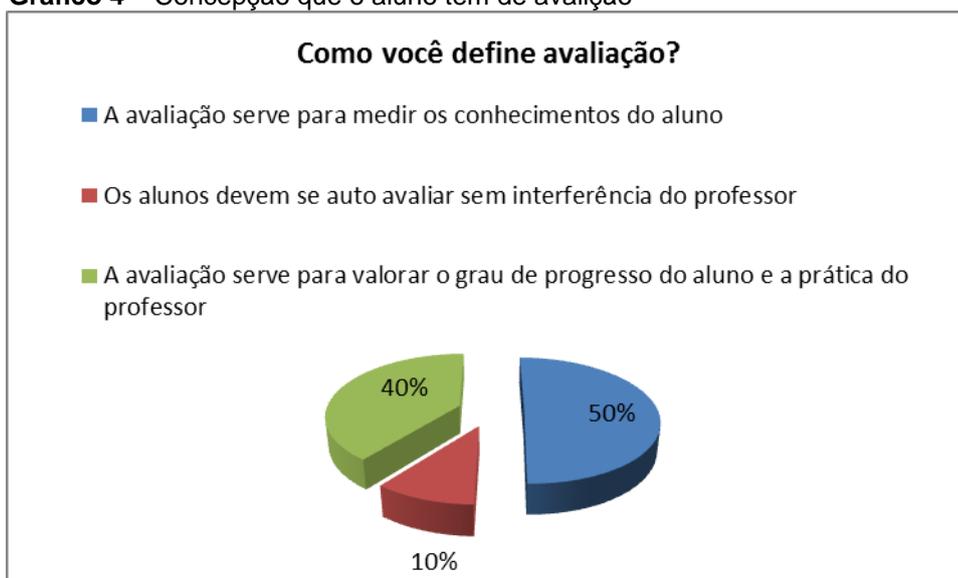
Na realidade, os cursos de formação de professor não conseguem oferecer uma formação que seja capaz de preparar o professor para todas as situações em sala de aula, assim ele termina agindo de forma ‘apriorista’ (GAMA, 1993), no sentido em que por não encontrarem uma resposta pronta para as dificuldades de ensino, buscam vários recursos sem se preocuparem com uma linha filosófica definida e pode acontecer que no momento do ensino seja crítico, mas quando avalia seja conservador (MONTYSUMA, 2003). Raramente o professor se envolve

no processo porque não relaciona que o resultado da avaliação está diretamente direcionado com sua prática durante o processo de ensino.

5.1.4 Como você define avaliação?

A prática do professor termina por influenciar os alunos na construção de seus conceitos, isso ficou claro nas respostas apresentadas no gráfico 4. Quando se perguntou sobre como você define avaliação? 50% responderam que serve para medir os conhecimentos do aluno; 40% que a “avaliação serve para valorar o grau de progresso do aluno e a prática do professor e 10% responderam que os alunos devem se auto avaliarem sem a interferência do professor (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Concepção que o aluno tem de avaliação



Fonte: próprio autor, 2016.

Observa-se que apesar da pouca influência da pedagogia não diretiva na concepção de avaliação, percebe-se que a avaliação é vista como medida, no sentido em que o professor mede apenas aquilo que o aluno aprendeu, em termos de quantidade.

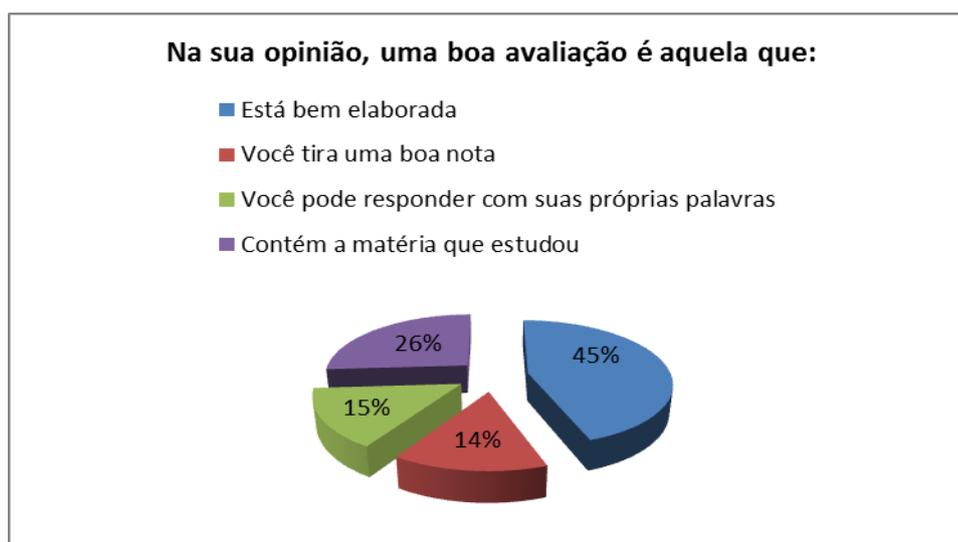
Luckesi (1996) já advertia para o fato de que o aluno não é um ser que se coloca um conteúdo em sua cabeça' e depois mede para saber o quanto foi aprendido. É preciso estabelecer um critério do mínimo necessário, ou seja, o que é realmente necessário e importante para o aluno aprender? E a avaliação não é só

medida, e valoração de qualidade daquilo que realmente relevante para que o aluno se torne um ser político e consciente de sua missão dentro da sociedade.

5.1.5 Uma boa avaliação é aquela que:

Com a intenção de identificar se o aluno tem ideia formada sobre a avaliação, foi perguntado o que representava uma boa avaliação e 45% responderam que é “quando está bem elaborada; 26% “que contém a matéria que estudou”; 15% quando “pode responder com suas próprias palavras” e 14% “quando tira uma boa nota” (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Opinião sobre o que é boa avaliação



Fonte: próprio autor, 2016.

Nessa pergunta foi permitido marcar mais de uma alternativa e apesar de a maioria ter respondido que “boa avaliação é aquela que está bem elaborada”, a complementação com as alternativas: contém matéria que estudou; tira boa nota; pode responder com as próprias palavras que estão diretamente relacionadas com o fato de tirar boa nota.

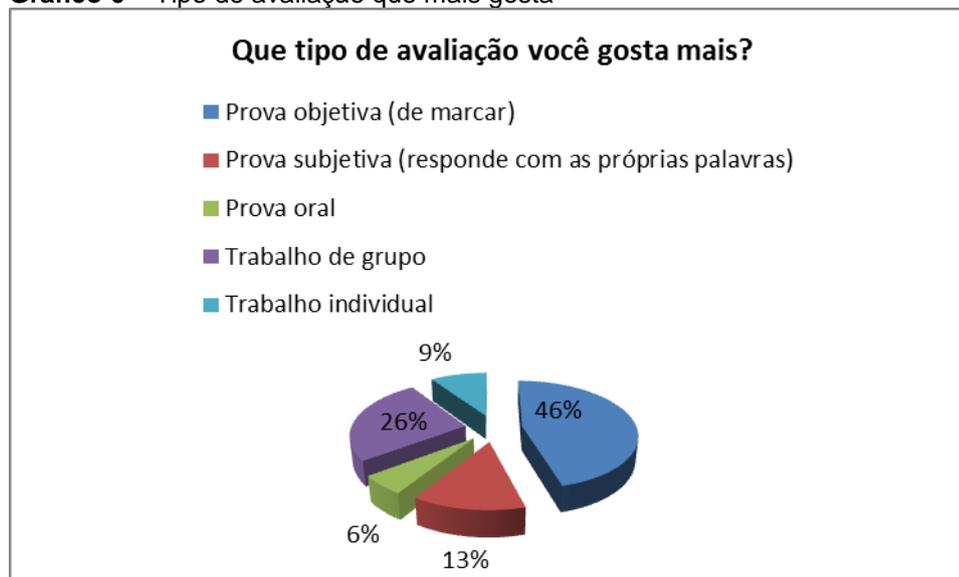
Entende-se que os alunos ainda não conseguem valorar criticamente o que é uma boa avaliação, sobre os critérios utilizados, se são bem problematizadas, mas apenas com o resultado final: a nota.

De acordo com Montysuma (2003) a formação de conceitos sobre a avaliação começa ainda quando a criança não foi à escola. Ela a todo o momento é avaliada pelos pais, pela família e quando vai à escola espera-se dela que seja sempre a melhor, que seja a primeira, sem se importar se realmente aconteceu a aprendizagem. O resultado satisfatório está estreitamente relacionado à boa nota.

5.1.6 Que tipo de avaliação você gosta mais?

Foi perguntado qual o tipo de avaliação que o aluno mais gosta e ficou evidenciado que 46% preferem prova objetiva; 26% preferem trabalho de grupo; 13% escolheram prova subjetiva, 9% trabalho individual e apenas 6% prova oral (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Tipo de avaliação que mais gosta



Fonte: próprio autor, 2016.

De acordo com essas respostas pode-se inferir que o aluno prefere prova objetiva porque mesmo sem compreender a matéria e sem ter estudado o suficiente pode arriscar marcando uma das alternativas e tirar uma nota satisfatória. Quando opta por trabalho de grupo a análise é semelhante, pois pode se apoiar em um colega que estudou um pouco mais.

Já as provas subjetivas não são bem vistas porque o aluno não é preparado para emitir opinião, para dissertar e não conseguem relacionar que o professor quando faz arguição oral também está avaliando, e muitas vezes não são estimulados a pensar criticamente.

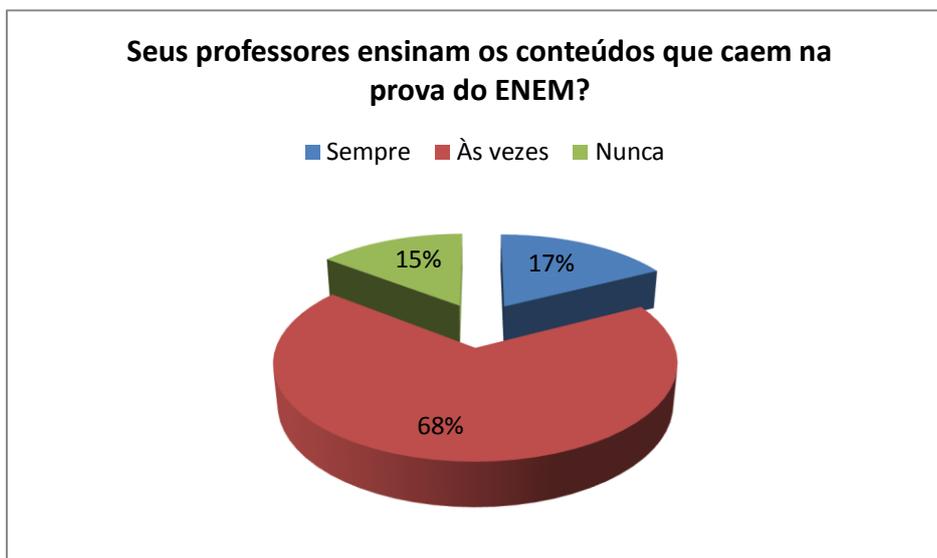
Questões dissertativas constituem-se por questões livres, isto é, o aluno pode responder com suas próprias palavras as questões propostas. O termo dissertação (ou ensaio) implica numa resposta escrita, cujo tamanho varia de uma ou duas frases a algumas páginas. O fato de expressar-se livremente não impede objetividade na resposta (SANT'ANNA, 1995, p. 43-44).

É preciso que o aluno saiba escrever, conhecer o conteúdo, apresentar um raciocínio lógico até finalizar a etapa de conclusão da resposta, gerando na maioria das vezes, insegurança no aluno.

5.1.7 Seus professores ensinam os conteúdos que caem na prova do ENEM?

Na pergunta apresentada no gráfico 7 teve-se como objetivo identificar se os conteúdos que são ensinados, em sala de aula, caem nas provas do ENEM e 68% responderam que “às vezes” são trabalhados “17% responderam “sempre” e 15% “nunca”.

Gráfico 7 – Opinião sobre se os professores ensinam conteúdo do ENEM



Fonte: próprio autor, 2016.

Por meio dessas respostas, conclui-se que realmente os professores às vezes enfatizam os conteúdos que são avaliados nas provas do ENEM ou não chamam atenção dos alunos para isso; que os alunos não conseguem relacionar o que estudam em sala de aula com as provas do ENEM e que nunca esses conteúdos são trabalhados.

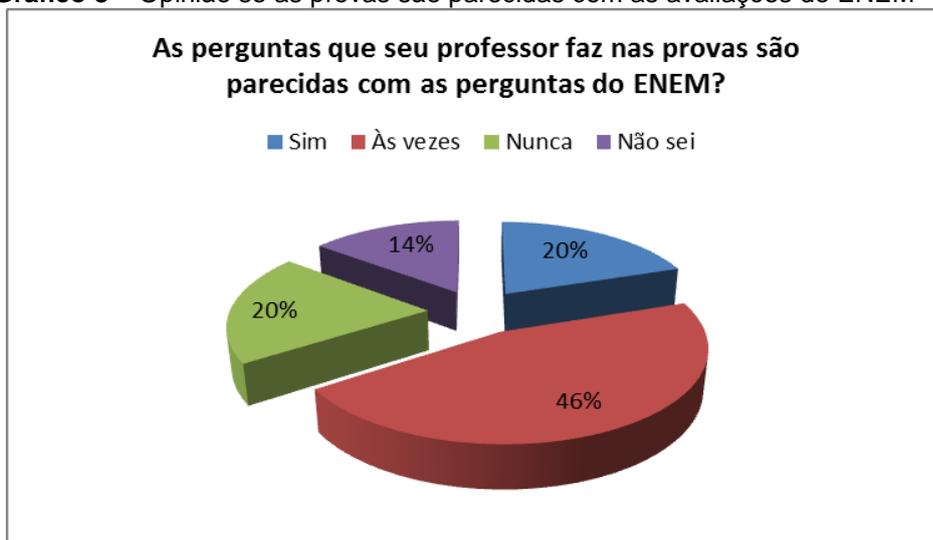
No gráfico 16 (das respostas obtidas com os professores) fica mais claro essa questão, pois a maioria dos professores responderam que não avaliam de acordo com os conteúdos do ENEM e que “as vezes” avaliam de acordo com o ENEM.

Articular as avaliações em sala de aula com o modelo de avaliação elaborada pelo ENEM é importante para familiarização do aluno com a metodologia utilizada, isso porque as provas do ENEM “já são elaboradas na perspectiva da reflexão e da resolução de problemas e questões, a partir de um conjunto de dados e informações oferecidas, alocando os saberes e ciências de uma área ou mais áreas de conhecimento” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 131). Esse fato é corroborado pelas respostas apresentadas nos gráficos 7 e 8.

5.1.8 As perguntas que o professor faz na prova são parecidas com as perguntas do ENEM?

As respostas dadas à pergunta são apresentadas no gráfico 8. Quando questionados se as provas que são realizadas em sala de aula são parecidas com as perguntas do ENEM, 46% responderam que “às vezes”; 20% responderam que “nunca”; 20% responderam “sim” e 14% responderam “não sei”. Aqui se entende que as respostas estão relacionadas com a falta de informação sobre o ENEM, em consequência disso, possuem pouco elemento para opinar.

Gráfico 8 – Opinião se as provas são parecidas com as avaliações do ENEM



Fonte: próprio autor, 2016.

5.1.9 Você se sente preparado para fazer a prova do ENEM?

Ao serem questionados sobre o grau de preparação para fazer a prova do ENEM (gráfico 9); 61% responderam “mais ou menos”; 30% responderam “não” e apenas 9% responderam “sim”.

Gráfico 9 – Nível de preparação para a prova do ENEM



Fonte: próprio autor, 2016.

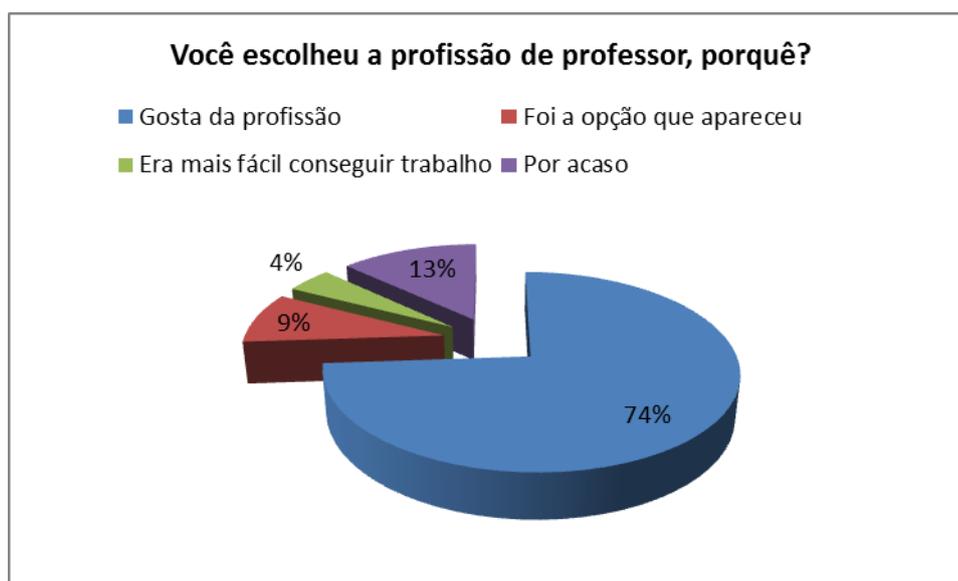
Infere-se que os alunos possuem pouca informação sobre a avaliação do ENEM o que gera insegurança. Aqueles que se sentem preparados (9%) destacaram que não se deve as aulas recebidas em sala de aula, mas por um esforço pessoal.

5.2 Análise dos gráficos dos professores

Foram aplicados questionários a vinte e dois professores dos cursos profissionalizantes. O questionário foi composto de dez perguntas fechadas e três perguntas abertas. O propósito era fazer análise comparativa entre as respostas dadas pelos alunos e a dos professores.

5.2.1 Por que você escolheu a profissão de professor?

Foi perguntado ao professor o motivo pelo qual escolheu a profissão, e 74% responderam “gosta muito”; 13% foi “por acaso”; 9% “foi a opção que apareceu” e apenas 4% porque “era mais fácil conseguir trabalho” (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Motivo que levou a escolher a profissão

Fonte: próprio autor, 2016.

O Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE do ano de 2006 apresentou informações acerca de diferentes países que indica a falta de professores em diversas áreas, e notadamente ao perfil profissional. Acrescenta ainda que “no Brasil, é baixo o percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica é de professores atuando em disciplinas específicas não relacionadas à sua formação inicial ocorrendo principalmente nas ciências exatas” (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010, p. 446).

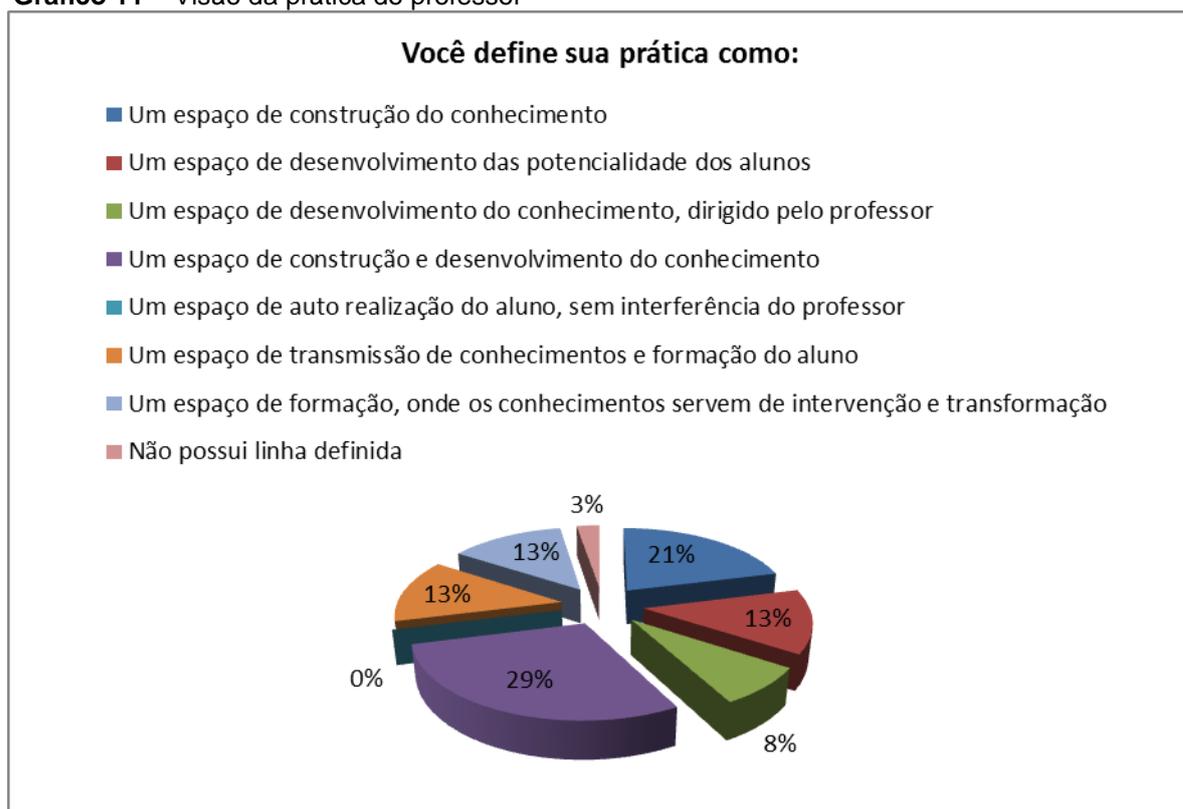
A decisão de ser ou não professor implica em fatores extrínseco e intrínseco, conforme afirma Tartuce, Nunes, Almeida (2010, p. 448). A parte intrínseca refere-se como o sujeito percebe a profissão: “autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro”. Interagindo dialeticamente tem o fator extrínseco que diz respeito às expectativas de vida, os projetos, o contexto histórico social.

Esses fatores interagem, mas por muitas vezes um termina se sobrepondo sobre o outro, a depender dos interesses pessoais, dos projetos de vida e certamente a autonomia econômica.

5.2.2 Você define sua prática em sala de aula como?

Quando foi perguntado sobre “como define a sua prática”? 29% responderam “como um espaço de construção e desenvolvimento do conhecimento”; 21% como “um espaço de construção do conhecimento”; 13% como “espaço de desenvolvimento das potencialidades dos alunos”; 13% como “espaço de transmissão de conhecimentos e formação do aluno”; 13% como “espaço de formação, onde os conhecimentos servem de intervenção e transformação”; 8% como “espaço de desenvolvimento do conhecimento, dirigido pelo professor”; 3% “não possui linha definida”; nenhum professor respondeu “um espaço de auto realização do aluno sem interferência do professor” (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Visão da prática do professor



Fonte: próprio autor, 2016.

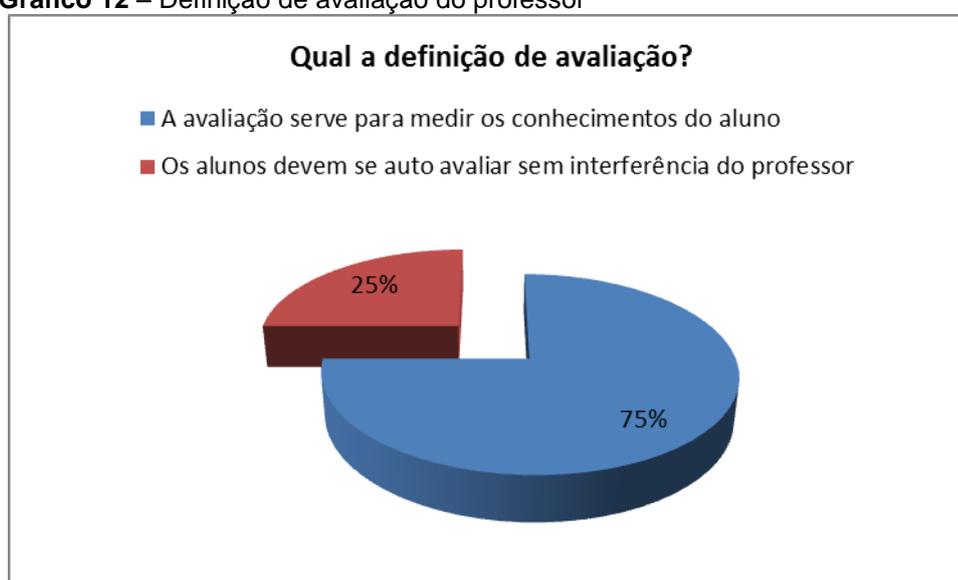
Percebe-se que os professores mesclam pedagogia renovada (ou nova), principalmente quando evocam a construção e desenvolvimento do conhecimento típico da pedagogia ativa (LIBÂNEO, 1985), mas constata-se contradição no momento da avaliação quando coloca o aluno como único responsável pela sua

reprovação, típico da pedagogia tradicional (MONTYSUMA, 2003). Fato que pode ser corroborado nas respostas apresentadas no gráfico 12.

5.2.3 Qual a definição de avaliação?

Ao serem questionados sobre a sua definição de avaliação, 75% responderam que “a avaliação serve para medir os conhecimentos do aluno” e 25% responderam que “o aluno deve se auto avaliar sem interferência do professor” (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Definição de avaliação do professor



Fonte: próprio autor, 2016.

Se o espaço da sala de aula é de construção e desenvolvimento do conhecimento, nesse caso o acompanhamento do professor deve acontecer em todos os estágios do processo e jamais seria o de apenas medir o conhecimento, conforme é apresentado no gráfico 12, acima.

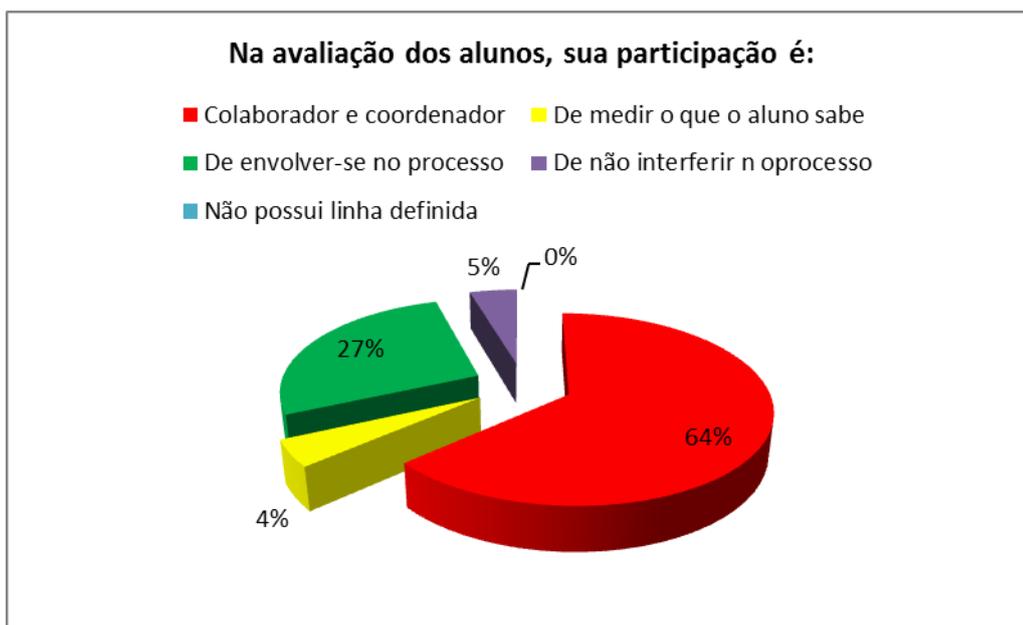
A medida dentro da avaliação surgiu no pensamento tradicional liberal, mais especificamente na pedagogia tecnicista, onde a nota serve para classificar os alunos, de acordo com suas habilidades técnicas que foram desenvolvidas. No entendimento de Sousa (1993), toda avaliação implica em uma medida, diz o quanto o aluno desenvolveu em certa habilidade, mas não se esgota aí, a avaliação vai mais além, ela informa sobre o valor dessa habilidade, nesse caso ela é qualitativa.

Se ela é classificatória, então se encontra contradição nas respostas apresentadas à pergunta de como é a participação do professor, pois na concepção de avaliação o professor é o aferidor: esse pode, aquele não pode, este conseguiu, aquele não conseguiu.

5.2.4 Na avaliação dos alunos, sua participação é:

Quando questionados sobre como é a participação do professor na avaliação do aluno, 64% responderam que sua participação é de “colaborador e coordenador”; 27% “de envolver-se no processo”; 5% “de não intervir no processo”, 4% “de medir o que o aluno sabe” e nenhum professor respondeu “não possui linha definida” (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Nível de participação do professor na avaliação do aluno



Fonte: próprio autor, 2016.

Posicionar-se como mediador implica em considerar alguns entraves que são naturais do processo, conforme afirma Hoffmann (2001, p. 145):

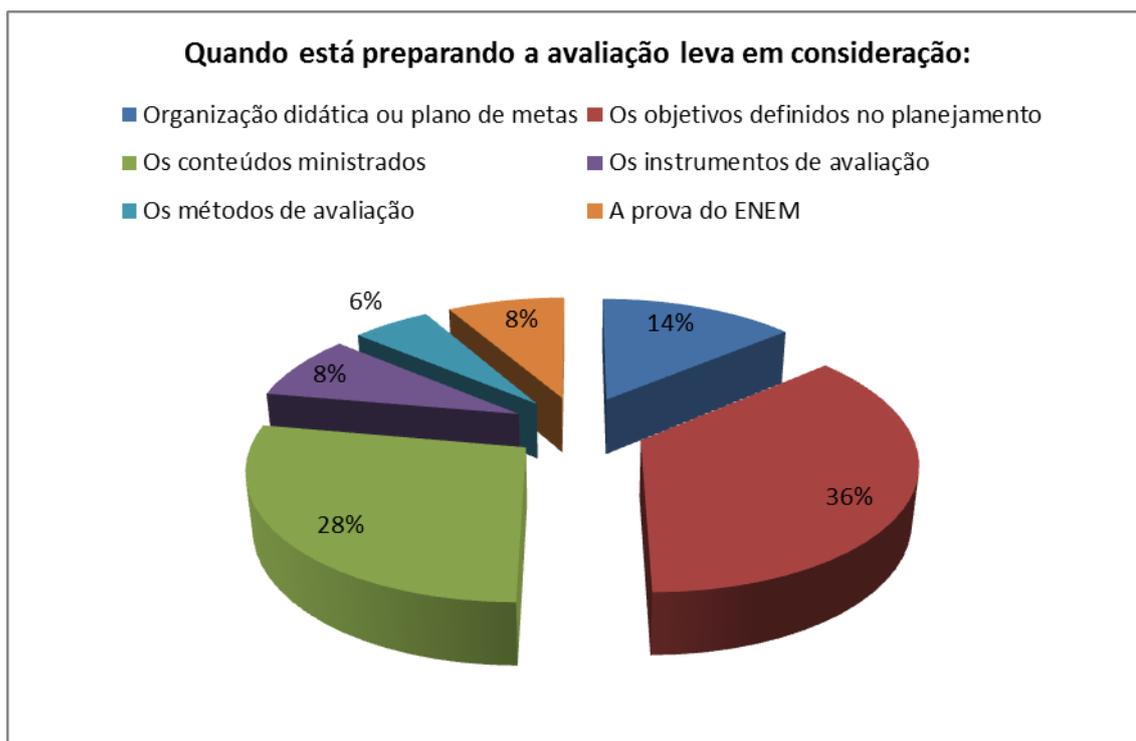
Nem sempre o que o professor diz ao estudante é entendido como gostaria; a estratégia utilizada pelo aluno, ao fazer algo, só pode ser intuída pelo professor e suas observações podem ajuda-lo ou confundi-lo; o professor sabe onde o aluno poderá chegar, mas não deverá dizê-lo, assim suas orientações serão incompletas; o aluno nem sempre expressa suas dúvidas ou as expressa claramente, uma vez que “são dúvidas” o professor precisa interpretar perguntas; ouvir o aluno antes de intervir assegura melhores interpretações sobre suas estratégias; posturas afetivas, nessas

intervenções, minimizam a pressão exercida pelo questionamento do professor.

5.2.5 Quando está preparando a avaliação, leva em consideração:

Para compreender qual o objetivo do professor no momento da avaliação foi perguntado: “Quando está preparando a avaliação leva em consideração”: 36% responderam que levam em consideração “os objetivos definidos no planejamento”; 28% consideram “os conteúdos ministrados”; 14% consideram a “organização didática ou plano de metas”; 8% pensam nos “instrumentos de avaliação”; 8% pensam na “prova do ENEM” e 6% responderam “os métodos de avaliação” (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Elementos considerados na avaliação pelo professor



Fonte: próprio autor, 2016.

Apesar de o ENEM utilizar o exame como meio de avaliação, porque nesse caso possui o componente classificatório, mesmo assim deve ser levado em consideração, já que é um dos mecanismos para ingressar no ensino superior. No entanto, no questionário apresentou apenas 8% de respostas.

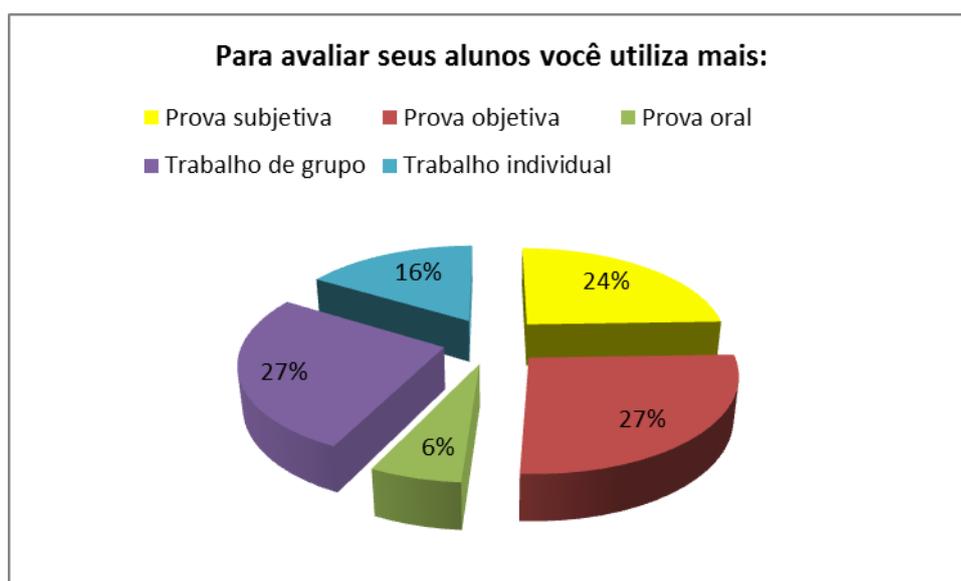
Entretanto, quando se trata dos elementos considerados na avaliação é preciso levar em consideração que em nível de sistema existem padrões e metas a serem seguidos, nesse caso cabe a pergunta: os objetivos estabelecidos no planejamento contemplam a forma de organização didática ou o plano de metas? Pelas respostas obtidas ficou claro que não, porém deve-se ter como objetivo individual: a aquisição de conhecimentos; estabelecimento de relações entre elementos cognitivos e experienciais; aplicação de conhecimentos e generalização dos conhecimentos (SANT'ANNA, 1995).

Quando se trata de ensino profissionalizante não é suficiente apenas preparar mão de obra para o mercado, mas sim também, preparar para a prova do ENEM, que utiliza o exame para o ingresso no ensino superior, porém é importante que as questões apresentadas sejam problematizadas, exigindo uma maior reflexão para realização da mesma.

5.2.6 Para avaliar seus alunos você utiliza mais:

Para levantar informação sobre os instrumentos mais utilizados pelo professor foi perguntado: “para avaliar seus alunos você utiliza mais”: 27% responderam “prova objetiva”; 27% “trabalho de grupo”; 24% “prova subjetiva”; 16% “trabalho individual” e 6% “prova oral” (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Instrumentos mais utilizados pelo professor para avaliar o aluno



Fonte: próprio autor, 2016.

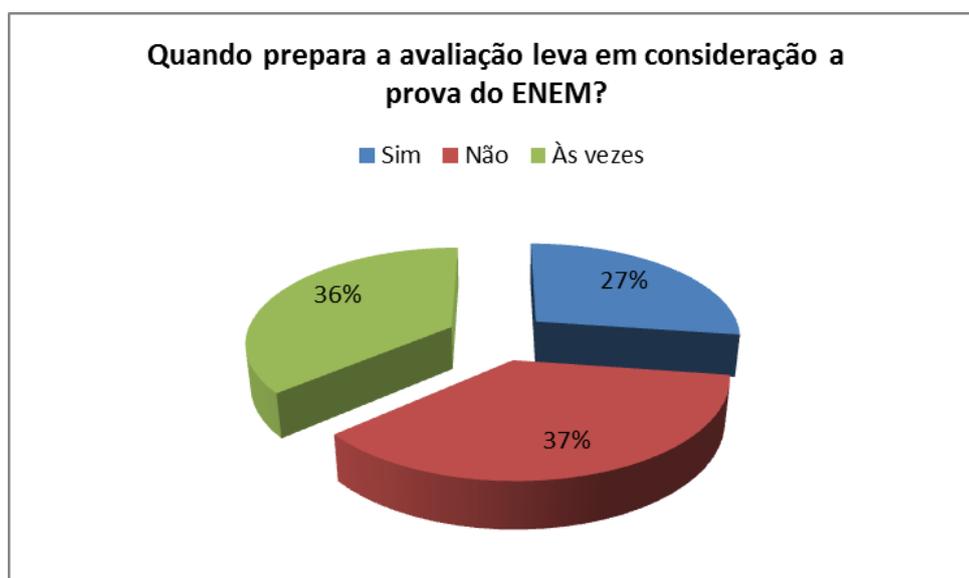
Aqui se destaca que nem sempre existe compreensão do que seja prova objetiva e prova subjetiva. A questão está exatamente na forma e no enunciado da questão, de forma simples é possível exemplificar: cite os estados brasileiros – nessa questão aparentemente o enunciado parece subjetivo, mas a resposta é objetiva, pois se o aluno não citar todos os estados ele erra a questão e só existe uma forma de resposta, nesse caso é dissertativa e objetiva.

Por outro lado, quando se pede: De acordo com o estudado em sala comparar as vantagens e desvantagens do uso do celular em sala de aula pelo aluno. Aqui se espera não só que o aluno responda com suas palavras, mas que tome por base um referencial teórico que foi apresentado durante as aulas. Apesar de existir possibilidade de interpretações, o aluno deva levar em consideração um fio condutor. Exige-se do aluno a confrontação, comparação, juízo de valor no momento que vai descrever as vantagens e desvantagens, ou ainda que faça comparação destacando as diferenças.

5.2.7 Quando prepara a avaliação leva em consideração a prova do ENEM?

Em decorrência da necessidade de levar o aluno a pensar e discernir, é que foi perguntado ao professor quando prepara a avaliação de seus alunos leva em consideração a prova do ENEM? 37% responderam que “não”; 36% responderam “às vezes” e 27% responderam que “sim” (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Relação entre a prova realizada pelo professor e prova do ENEM



Fonte: próprio autor, 2016.

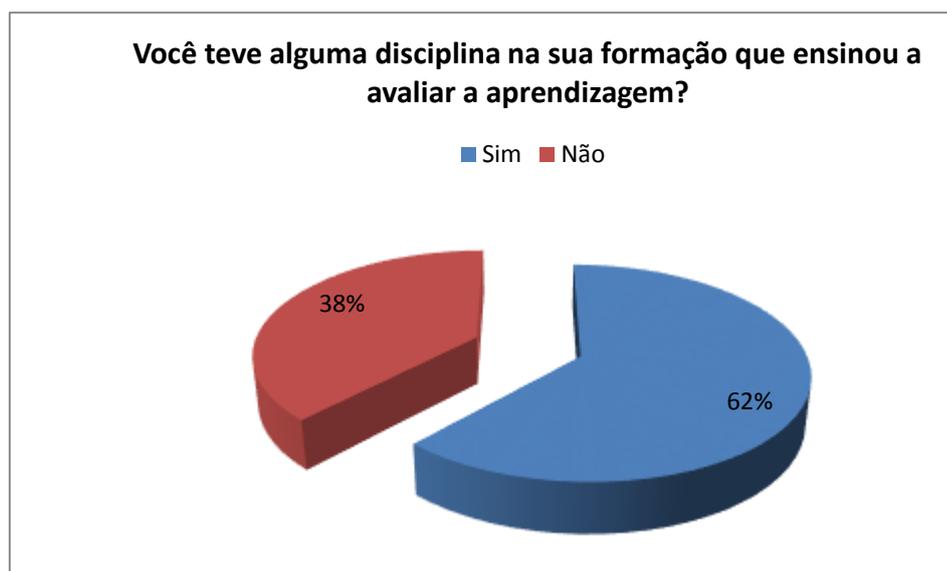
Ao elaborar a pergunta acima teve-se como preocupação identificar se o aluno se encontra ou não preparado para a prova do ENEM. Por meio das respostas apresentadas dos alunos, constatou-se que não se sentem preparados e foi comprovado pelas respostas dadas pelos professores. Estes, na maioria, não levam em consideração a forma de organização das provas do ENEM, que é uma “prova bastante contextualizada e interdisciplinar, onde os alunos não precisam de muita memorização dos conteúdos, pois exige raciocínio lógico para resolver os problemas” (LIMA, pág 1 [s.d]).

O aluno precisa estar familiarizado com os tipos de questões apresentadas nas provas do ENEM, que exige muito mais do que respostas de fórmulas decoradas, é preciso demonstrar habilidades e competências, compreender a utilização prática dos conteúdos para responder a uma situação problema.

5.2.8 Você teve alguma disciplina na sua formação que ensinou a avaliar a aprendizagem?

Para identificar se o professor se encontra preparado para avaliar seu aluno foi perguntado: “se teve alguma disciplina na sua formação que ensinou a avaliar a aprendizagem” e 62% responderam “sim” e 38% responderam “não” (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Nível de preparação profissional para avaliar aprendizagem



Fonte: próprio autor, 2016.

“Certezas nem tão certas”, essa frase de Arroyo (2013, p. 171) direciona para o fato que na profissão de professor não se tem certeza, ou que as certezas nem sempre são certas, na medida em que os cursos de formação de professor podem até preparar para ser um bom avaliador, mas ela acontece em um tempo passado, ou seja, a universidade prepara para a atuação no hoje e quando o professor chega à sala de aula o contexto histórico social já é outro (MONTYSUMA, 2003).

Acontece que os cursos de formação trabalham com um conteúdo geral que apenas subsidia, no sentido em que não dá conta de oferecer todas as respostas, ademais existe a questão destacada por Arroyo (2013): o professor trabalha com suas ‘certezas’ e quando não encontra resposta na teoria da época de faculdade recorre ao senso comum, a como foi avaliado durante toda sua vida (MONTYSUMA, 2003).

5.2.3 Respostas às perguntas subjetivas destinadas aos professores

Considerando o anonimato, foram feitas três perguntas abertas aos professores e as escolas receberam identificação por letra. Todos responderam as mesmas perguntas: “Em que situação você costuma reprovar os alunos? ”; “Que medida toma quando a maioria dos alunos reprova?”; “Quando uma parcela pequena dos alunos reprova o que você faz”?.

Respostas dadas à pergunta: “em que situação você costuma reprovar os alunos”?

A) Respostas dos professores da Escola A:

- *Quando não faz as atividades;*
- *Em nenhuma situação. O aluno não é promovido à série posterior quando ele não atinge o grau de maturidade mínimo em conteúdo atitudinal, procedimental e conceitual;*
- *Falta de participação e ausências contínuas;*

- *Falta de compromisso, faltar à aula, não entregar trabalho;*
- *O Aluno que se reprova. Quando não se envolve nos trabalhos, quando não participa, quando não estuda;*
- *Em nenhuma, o aluno que se reprova quando deixa de fazer suas obrigações como aluno;*
- *Quando o mesmo não apresenta um grau de conhecimento satisfatório considerando o que foi desenvolvido durante as aulas;*
- *Não reprovoo, às vezes recupero;*
- *Quando não há frequência do aluno;*
- *Acredito que nenhum professor reprova o aluno, mas sim, o aluno que dentro do processo não se esforçou o suficiente para atingir os objetivos;*
- *Quando ele não participa das atividades que são avaliadas continuamente.*

b) Respostas dos professores da Escola B:

- *Quando não há envolvimento por parte do aluno;*
- *Ausência total do aluno em sala de aula;*
- *Se ele zerar as atividades, as avaliações e se perceber desinteresse do aluno sem que haja justificativa plausível;*
- *Procuro entrar em sintonia para ajudá-lo nas dificuldades que aparecem, facilitando o máximo para que os mesmos alcancem a aprovação sempre revendo a minha metodologia;*
- *Quando percebo que o aluno realmente precisa de mais conhecimentos;*
- *Quando o mesmo não atinge as notas, não assimila os assuntos abordados.*

a) Respostas dos professores da Escola C:

- *Quando o mesmo não atinge a média;*
- *Em caso de não participar em nenhum momento das atividades e conteúdos propostos em sala;*
- *Quando o educando não participa e não tem interesse de forma alguma em adquirir conhecimento;*
- *A não participação efetiva e assiduidade;*
- *Quando o aluno não atinge o seu objetivo.*

As respostas dos professores apontam para o fato de que existem certas crenças e determinados valores que permeiam a prática do professor e sente a necessidade de ser fiel a elas.

Não as questionamos nem em reuniões pedagógicas, nem sequer nos conselhos de escola. Lembro-me de uma dessas reuniões do conselho escolar, discutíamos se dois alunos, bons alunos, estudiosos, deveriam ser reprovados porque estavam fracos em uma matéria, mas muito bons no resto. Terminamos concordando, passariam. A reunião ia ser encerrada e me atrevi a perguntar, e os outros? Que repitam, foi a resposta unânime. Tentei defender que todos passassem, ponderei com teorias pedagógicas, psicológicas, humanitárias [...] O silêncio tomou conta da sala, como um culto sagrado. Percebi que estava tocando nas crenças mais íntimas, nos valores mais profissionais. Estava profanando os deuses que protegem a escola (Professor da escola C).

Arroyo (2013) questiona que quando se mexe com 'certezas' é difícil encontrar argumentos que faça mudar de ideia. Os professores se utilizaram de discursos: aluno que se reprova, falta de maturidade, não prestar atenção as aulas, não está presente sempre, falta de interesse, quando o aluno não atinge seus objetivos, entre outros, como estratégia de não questionar sua prática.

Mas, contraditoriamente, em perguntas anteriores responderam que são professores que participam do processo, que a avaliação é formativa, que constroem o conhecimento. Essas respostas se contrapõem às perguntas subjetivas. Eles não se questionam e não se envolvem no processo.

Somando-se a isso o fato de que a decisão de reprovar ou não o aluno é centrado na figura do professor. Ele dá o veredito, mas o responsável não é ele, é o aluno que não se interessou ou não alcançou os objetivos. Ninguém tem a ousadia

de questionar os métodos, de acabar com a reprovação, ninguém questiona suas verdades eternas.

d) Respostas dos professores da Escola A:

Respostas dadas à pergunta: “Que medida toma quando a maioria dos alunos reprova? ”.

- *Não há medida a ser tomada, pois ele já reprovou e o ano acabou. O que faço de fato é acompanhar desde o 1º bimestre. Esse ano tivemos projeto de reforço, campeonato de matemática, visita técnica na área, tudo isso para prevenção;*
- *Auto me avalio, avalio a metodologia utilizada por mim;*
- *Ministro nova aula com os conteúdos não aprendidos e aplico novo instrumento de avaliação;*
- *Reunião e definição de um plano de ação;*
- *Quando qualquer aluno reprova, procuro ver onde está a sua deficiência, tento resgatar, incentivar, e passo uma segunda avaliação;*
- *Faço recuperação;*
- *Nunca aconteceu comigo, mas se houvesse esse fato iria rever minha atuação em sala de aula;*
- *Retomo os assuntos que eles sentiram mais dificuldades;*
- *Não é o caso;*
- *Aula de reforço para tentar passar os conteúdos de outra forma.*

e) Respostas dos professores da Escola B:

- *Reforçando os objetivos definidos no meu planejamento;*
- *Retomada de conceitos e reestruturação dos critérios avaliativos (questões propostas);*

- *Reunir conselho, orientação escolar, coordenação para analisar o que de fato está acontecendo com a turma, se o problema está nos alunos ou no professor;*
- *Rever minha metodologia, retomar conteúdos;*
- *Converso com a turma, mas depende da situação em que este de fato ocorreu. Os alunos não participaram ou a didática foi ruim. Isso precisa ser analisado.*

f) Respostas dos professores da Escola C:

- *Comigo nunca aconteceu;*
- *Rever o conteúdo e a metodologia aplicada;*
- *Procuro aplicar a metodologia de ensinar e modificar o sistema de avaliação;*
- *Rever a metodologia e as formas de avaliação;*
- *Trabalhar mais os conteúdos com eles.*

Apenas dois professores responderam “*Auto me avalio, avalio a metodologia utilizada por mim*”, mas não houve de forma algum questionamento do sistema, questionamento dos seus “deuses” como coloca Arroyo (2013). “O problema estaria no aluno, não nas condições da escola e do sistema em geral. As pesquisas de avaliação, entretanto, mostram que, se é certo que o aluno aprende mal, não é menos certo que o despreparo da escola também é monumental” (DEMO, 1996, p. 55).

As culturas, o *modus operandi* existente na escola tem sido questionado continuamente pelas pedagogias críticas, entretanto está longe de atingir de fato a prática do professor em sala de aula (MOREIRA, CADAU, 2007). Não é falta de debate, mas de transformação, no sentido em que as mudanças são realizadas de dentro para fora, em nível de transformação do ‘eu’ do professor, discursos não operam mudanças, o que faz mudança é a prática.

g) Respostas dos professores da Escola A:

Respostas dadas à pergunta: “Quando uma parcela pequena dos alunos reprova o que você faz”?

- *Não há medida a ser tomada, pois ele já reprovou e o ano letivo acabou. O que nos resta é realizar um reforço com conteúdos privilegiados e aplicar exame final para quem tiver direito;*
- *Análise das avaliações aplicadas por mim;*
- *Questiono sobre o que não foi aprendido;*
- *Planejo aula de reforço e aplico nova avaliação;*
- *Quando qualquer aluno reprova, procuro ver onde está a sua deficiência, tento resgatar, incentivar, e passo uma segunda avaliação;*
- *Faço recuperação;*
- *Faço revisão dos conteúdos ministrados e depois aplico nova avaliação;*
- *Retomo os assuntos que eles sentiram mais dificuldades;*
- *Recuperação em dupla. Perguntas elaboradas por eles para que o colega responda. Que pergunta você faz para entender o que não entendeu ainda?*
- *Informo a coordenação de curso e apresento minhas estratégias que desenvolvi como método avaliativo no período;*
- *Aula de reforço para tentar passar o conteúdo de outra forma.*

h) Respostas dos professores da Escola B:

- *Trabalho atividades de reforço no intuito de modificar o aprendizado dos conteúdos ministrados;*
- *Propõe-se novo instrumento avaliativo considerando autoanálise referente ao domínio de conceitos necessários às resoluções da avaliação anterior;*
- *Analisar cada situação em particular dos alunos;*

- *Mesmo sendo uma parcela pequena, ajo da mesma maneira, procuro entrar em sintonia com elas para ajuda-los na dificuldade que apareceu, facilitando o máximo para que os mesmos alcancem a aprovação sempre revendo a minha metodologia;*
- *Procuro mudar minha prática;*
- *Converso com a turma, mas depende da situação em que este de fato ocorreu. Os alunos não participaram ou a didática foi ruim. Isso precisa ser analisado.*

i) Respostas dos professores da Escola C:

- *Nada é feito neste caso;*
- *Rever o que aconteceu com os alunos;*
- *Faço uma revisão do conteúdo já ministrado e modifico o sistema de avaliação;*
- *Revejo também a metodologia;*
- *Faço trabalho de grupo.*

As respostas aqui apresentadas pelos professores trazem características comuns: o professor se concentra no fazer, na prática, não no fazer genérico, sobre suas dúvidas. Apesar de enfatizarem nos gráficos aqui apresentados que trabalham em concepção construtiva de formação, não conseguem analisar como o aluno respondeu? Como fez? Qual foi seu ponto de partida? O que representou dificuldade e o que foi fácil? Qual foi o caminho encontrado para buscar a saída (resposta, ainda que errada)? Pediu ajuda ao professor ou ao colega? (Aliás, pedir ajuda ao colega é 'cola'); que hipótese e dúvidas surgiram? Em quanto tempo o aluno foi capaz de responder sem ajuda? (HOFFMANN, 2001).

Na realidade o tipo de avaliação que o professor emprega é o controle e essa prática é determinada não por ele, mas pelo conjunto de trocas simbólicas que são estabelecidas na sociedade de modo geral (BOURDIEU, 2011). Não existe

questionamento sobre a cultura geral da escola, sobre seus dogmas, sobre as certezas eternas.

Pouco ou nunca se questiona sobre a cultura que o aluno e o professor trazem para dentro da escola, sobre o currículo oculto que se manifesta ainda que não se tenha consciência. A escola costuma mergulhar no formalismo como forma de referendar qualquer ato, a burocracia ainda prevalece e dão segurança na tomada de decisão.

Pelas respostas dos professores aqui apresentadas pode-se inferir que eles procuram agir com senso de justiça, sendo 'neutros', mas a questão não perpassa exatamente pela neutralidade, pelo contrário, exige tomar partido em favor do aluno que historicamente sempre foi considerado como objeto do processo.

Por trás do discurso: rever metodologia, passar outra prova, fazer recuperação, procuro ver onde está a sua deficiência... são discursos que deixam claro o veredito: o problema não está comigo, mas com o aluno, afinal o professor tem o saber e como escreveu Foucault (1979) em "Microfísica do poder" – saber é poder e o professor tem o poder de decidir quem passa e que reprova.

Em meio a crescente desvalorização profissional o professor tem uma certeza, que não está no discurso direto, mas está na hegemonia simbólica: ele pode decidir, de maneira que Arroyo (2013, p. 22) adverte que refletir sobre a profissionalização é: "Refletir sobre seu movimento é trazer à cena o próprio ofício de mestre, a construção social desse profissional e do campo educativo. Um processo histórico delicado que esteve na base da garantia do direito social à educação".

O direito a educação deve ser garantido não só pelo poder instituído, mas é preciso romper com o imaginário social que difunde a ideia que existem mundos diferentes para pessoas diferentes. É preciso compreender que só se aprende a ser professor em meio ao emaranhado de contradições e pensamentos diferentes e querer aprender faz parte da condição humana.

CONCLUSÃO

O Brasil é um país que se apresenta com possibilidade de se tornar grande potência econômica, não só por suas reservas de capital, mas também pelo potencial intelectual de sua população. Mas, para que isso se efetive é preciso que seu desenvolvimento econômico acompanhe o mercado internacional e se invista cada vez mais em políticas públicas, principalmente em educação.

É bem verdade que nem toda a população tem interesse de ingressar no ensino superior, mas não cabe ao Estado decidir isso, que é uma decisão pessoal. O Estado tem que garantir que todos os cidadãos façam suas escolhas, que é um direito inalienável. Uma das decisões durante sua vida acadêmica é a realização ou não do exame do ENEM, já que não há obrigatoriedade na realização do mesmo.

Atualmente, uma das formas de se ingressar na educação superior é por meio da prova do ENEM, que pode ser realizada por qualquer cidadão brasileiro, independentemente de sua condição social, idade, sexo, cor ou raça, entretanto nem todos os brasileiros encontram-se preparados para essa prova, isso porque algumas escolas de Ensino Médio não trabalham suas avaliações em consonância às provas do ENEM.

Nesta pesquisa, observa-se que existe concordância entre as respostas dos alunos e a dos professores, no sentido em que os alunos não se sentem preparados para participarem das provas do ENEM. Isso ficou confirmado quando os professores afirmaram que praticamente não trabalham em sala de aula levando em consideração o ENEM. Os professores não possuem linha definida na prática pedagógica, ora trabalham em uma concepção, ora em outra, isso gera insegurança no aluno.

É importante que a metodologia de ensino esteja de acordo com a metodologia de avaliação e que os conteúdos trabalhados, assim como a estrutura das perguntas estejam de acordo com as provas do ENEM, para que o aluno vá se familiarizando com o tipo de pergunta que são elaboradas de forma problematizada.

Assim o professor tem que trabalhar as competências necessárias para a interpretação das perguntas.

No geral os professores não se sentem responsáveis pela reprovação do aluno, ele não se sente parte integrante do processo avaliativo, isso fica claro quando declaram que quando o aluno reprova não há nada a fazer. Ou seja, o veredito já está dado, o aluno reprovou e a culpa é dele.

A grande maioria dos docentes vê a avaliação como instrumento de medir o conhecimento. Nesse caso utiliza-se de um sistema numérico, aplicando-se uma nota para aferir a aprendizagem, porém quando se trata de questões subjetivas não dá conta de interpretar ou representar a subjetividade do aluno, que se relaciona aos seus problemas pessoais, sua conjuntura histórica e social.

Quando os professores enfatizam que avaliam seguindo os objetivos da disciplina, ficou claro em suas respostas, que são objetivos apenas de assimilação de conteúdo, não levam em consideração os planos de metas para o ensino médio que deveria ser sua referência no plano de trabalho.

Por meio das análises das respostas dadas aos instrumentos é possível inferir que o IFRR e as outras escolas participantes da pesquisa não possuem um sistema de avaliação bem definido, mas um momento de aferição da aprendizagem do aluno e que estas não encontram relação com ao sistema de avaliação externo, como o ENEM.

As avaliações desenvolvidas pelas escolas pesquisadas não contribuem para a correção de distorções e/ou possibilitam o favorecimento do desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, já que usam apenas a aferição, sem uma intervenção efetiva para os problemas de aprendizagem.

É possível inferir também que os alunos não se sentem preparados para enfrentarem o exame do ENEM, porque os conteúdos ofertados muitas vezes não se correspondem e as formas de estruturação das perguntas não seguem a mesma metodologia de problematização do exame.

Pelo exposto, entende-se que a avaliação constitui ainda em um instrumento que é utilizado pelo professor como recurso disciplinador, que exclui a possibilidade

de torná-lo capaz de pensar criticamente, porque estão presos ao formalismo pedagógico.

Nas escolas pesquisadas ainda prevalece a concepção de avaliação tradicional que se configura em apenas cobrar os conteúdos ministrados, sem articulação com a realidade do aluno, nem com o sistema de avaliação nacional, como é o caso do ENEM. Entende-se ainda que não se trata de uma atitude deliberada, mas sim pela histórica de reprodução do modus operadi de práticas conservadoras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2000.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2011, vol. 19, n. 70, pp.107-125. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000100007&script=sci_abstract&lng=pt acesso em abril de 2016.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia, 2012.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. **A presente ausente da raça nas reformas educacionais**. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas – SP: Papirus, 2001.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, José Alfredo. A USAID, o Regime Militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. In: **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**. Disponível em [http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO\(1\).pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO(1).pdf) acesso em janeiro de 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 3 ed. Campinas, SP: 1999.

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **Estruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519P.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional: Teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. Considerações históricas sobre a formação profissional no Brasil. In: **IX congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOTELHO, Sandra Mara e Paula Dias. **Escola Técnica Federal de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Manaus: UFAM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação profissional e Tecnológica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução nº 466, de 12 dez 2012. Brasília-DF, 2012(a).

BRASIL. **Coleção das Leis de 1942**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1944, 3 vols.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **A Escola de Ensino Médio e o Novo ENEM**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em <http://www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonoenem.pdf> acesso em março de 2016.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. Disponível em <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf> acesso em janeiro de 2016.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo. Campinas – SP: Papirus, 2001.**

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> acesso em janeiro de 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua Portuguesa**. 2. ed. 15 reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELORS, Jacques et al. **La educación encierra un tesoro**. México: UNESCO, 1997.

DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. rev. e atual. Petrópolis-RJ: Vozes, 20013.

Escola de Educação Básica Ayrton Senna da Silva. <http://eeasds.blogspot.com.br/> acesso em dezembro de 2016.

Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos. <http://escolamajoralcidesrodrigues.blogspot.com.br/2015/10/historia-do-major-alcides-rodrigues.html/> acesso em dezembro de 2016.

FABELO, José Ramón Corzo. **Los valores y sus desafíos actuales**. Benemérita Universidad de Puebla. Instituto de Filosofía de La Habana, México: BUP/IFH, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria Histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. In: *Psicologia USP*, 2006, 17(1), 99-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf> acesso em fevereiro de 2016.

FELTRAN, Regina Leite de Santis (Org.). **Avaliação na educação Superior**. Campinas: Papyrus, 2002.

FERREIRA, Edson Martins. **Análise da Abrangência da Matriz de Referência do ENEM com Relação às Habilidades Avaliadas nos Itens de Matemática Aplicados de 2009 a 2013**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2014.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa / Uve Flick; trad. Sandra Netz. – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º Grau**. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. (coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

GOMES NETO, João Batista; ROSEMBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. In: **Em aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. **Avaliação da aprendizagem**. Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Catarina: EAD-UAB/UESC, 2012.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avecamp, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 2. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade. 1991.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUASS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles (Orgs.) **Dicionário Houass da língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Organização Didática**. Boa Vista-RR, 2012.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio Autorizado pela Resolução Nº 07, de 04 de abril de 2013**. Porto Alegre, jan. 2013.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Geografia da educação brasileira**. Brasília, MEC, 2001.

LDB. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, n. 248, Poder Executivo, Brasília, DF. 1997.

LIBÂNEO. José Carlos. **A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LIMA, Patrícia Cruz de. A aplicabilidade da Matemática no cotidiano através das questões do ENEM. In: **5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária: As fronteiras da extensão.**

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. In: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 10, 2 (2006). Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> acesso em fevereiro de 2016.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que a pratica escola?** São Paulo: Cadernos Ideias, nº 8, fundação para o desenvolvimento da educação, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas.** (Teses de doutorado) 2 vol. São Paulo: PUC/SP, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** (Tradução de Gaetano Lo Monaco). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANUAL DA APRENDIZAGEM: **o que é preciso saber para contratar o aprendiz.** Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. 7. ed. rev. e ampliada. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2011.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A Transformação de Informações em Conhecimento - A Proposta de Hilda Taba. In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - Volume 3 - Número 4 - Jan./Jun.-1995. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107053/ISSN1981-8106-1995-3-4-6-11.pdf?sequence=1> acesso em março de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09-27.

MONTYSUMA, Hilda Maria Freire Montysuma. **La evaluación del aprendizaje y su relación con el sistema de valores del docente y la formación en valores de los alumnos.** (Tesis de Doctorado). Instituto Pedagógico “Juan Marinello” – Departamento de Formación Pedagógica. Matanzas-Cu: ISPJM, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> acesso em setembro de 2016.

PAULA, Leonardo Pereira. **Análise crítica das provas de matemática de 2010 a 2013 do ENEM**. Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Rio de Janeiro: PROFMAT, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUINALIA, Cristiana Leão. Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. In: **Universitas/JUS**, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação Novos Tempos Novas Práticas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: Normas e técnicas. Edição atualizada de acordo com as normas da ABNT**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

SOUTHARD, Margarida. Avaliação da Educação Básica: tendências e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 35-45, abr./jun. 1995.

SOUZA JUNIOR. **Educação profissional e educação: desafios da integração no Ensino Médio**. disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf acesso em março de 2016.

TARTUCE, Gisela, Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf> acesso em março de 2016.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **IX ANPED-SUL. Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul**. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103> acesso em janeiro de 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa** – ação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. In: **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012. Disponível em <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/viewFile/60/31> acesso em janeiro de 2016.

TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2003.

VALENTE, SILZA M^a. Pasello. Avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileiro. In: **Estudos e Avaliação Educacional**. N. 28, jul-dez., 2003. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/977/977.pdf> acesso em abril de 2016.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análise de propostas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003 disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf> acesso em abril de 2016.

_____. **Introdução a avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonoenem.pdf acesso em março de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM BOA VISTA- RORAIMA: O ENEM COMO REFERÊNCIA PARA O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido (a) pelo pesquisador CICERO CARDOZO DE ALMEIDA FILHO, em relação a minha participação na pesquisa: **avaliação educacional em Boa Vista- Roraima: o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**, cujo objetivo geral é: realizar uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual de Ensino de Roraima. Os participantes responderão a um roteiro de um questionário o qual traz questões referentes ao sistema de avaliação educacional do IFRR e da rede estadual de ensino de Roraima. Este estudo não trará riscos para minha integridade física ou moral, senão o tempo gasto para o propósito. No intuito de evitar constrangimentos aos participantes da pesquisa, será garantida a privacidade, o anonimato, bem como o direito de aceitar ou não participar, podendo ser essa autorização suspensa em qualquer fase do estudo. A presente pesquisa vem contribuir na verificação do sistema de avaliação do IFRR em consonância com o sistema de avaliação educacional externo ENEM, e se esse sistema está produzindo informações efetivas e coerentes que possibilitem a adoção de estratégias que identifiquem os problemas, corrijam as distorções, que favoreçam o pleno desenvolvimento dos discentes. Estou ciente e autorizo minha participação nesta pesquisa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o mestrando da UFJF/UFRR/IFRR, pesquisador Cicero Cardozo de Almeida Filho e

seu orientador prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza, concordo voluntariamente a participar da pesquisa.

Eu, Cicero Cardozo de Almeida Filho, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, ____de_____ de 2015.

Assinatura do pesquisador

Pesquisadores responsáveis:

Nome: Cícero Cardozo de Almeida Filho - Fone: (95) 99139 1949
cicero.gestao@ifrr.edu.br

Endereço profissional: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima.

Av. Via das Flores - Pricumã
S/N F: 3621.8000

Nome: Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação
Centro Pedagógico/campus universitário - Cidade Universitária
CEP:36036-900
Juiz de Fora – MG
Tel. 32-21023650

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO - ALUNO

1. Curso: _____
2. Ano: _____
3. Você escolheu esse curso profissionalizante, por quê:
 - () Não quer fazer a faculdade
 - () Foi a opção que apareceu
 - () É mais fácil conseguir trabalho
 - () Por influência de meus pais
4. Como você define a prática de seus professores em sala de aula?
 - () Um espaço de construção do conhecimento
 - () Um espaço de desenvolvimento das potencialidades dos alunos
 - () Um espaço de desenvolvimento do conhecimento, dirigido pelo professor
 - () Um espaço de construção e desenvolvimento do conhecimento
 - () Um espaço de auto realização do aluno, sem interferência do professor
 - () Um espaço de transmissão de conhecimentos e formação do aluno
 - () Um espaço de formação, onde os conhecimentos servem de intervenção e transformação
5. De modo geral, no momento da avaliação, seu professor se comporta:
 - () Colaborando e coordenando
 - () Medindo o que o aluno sabe
 - () Envolvendo-se no processo
 - () Não interferindo no processo
 - () Não possui uma linha definida
6. Como você define: avaliação?
 - () A avaliação serve para medir os conhecimentos do aluno
 - () O aluno deve se auto avaliar sem interferência do professor
 - () A avaliação serve para valorar o grau de progresso do aluno e a prática do professor
7. Na sua opinião, uma boa avaliação é aquela que:
 - () Está bem elaborada
 - () Você tira uma boa nota

- () Você pode responder com suas próprias palavras
 - () Contém a matéria que estudou
8. Que tipo de avaliação você gosta mais?
- () Prova objetiva (de marcar)
 - () Prova subjetiva (responde com as próprias palavras)
 - () Prova oral
 - () Trabalho de grupo
 - () Trabalho individual
9. Seus professores ensinam os conteúdos que caem na prova do ENEM?
- () Sempre
 - () Às vezes
 - () Nunca
10. As perguntas que o seu professor faz nas provas são parecidas com as perguntas do ENEM?
- () Sim
 - () Às vezes
 - () Nunca
 - () Não sei
11. Você se sente preparado para fazer a prova do ENEM?
- () Sim
 - () Mais ou menos
 - () Não

APÊNDICE C

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

1. Formação: _____
2. Tempo de experiência na docência: _____
3. Você escolheu a profissão de professor, por quê?
 - () Gosta da profissão
 - () Foi a opção que apareceu
 - () Era mais fácil conseguir trabalho
 - () Por acaso
4. Você define sua prática em sala de aula como:
 - () Um espaço de construção do conhecimento
 - () Um espaço de desenvolvimento das potencialidades dos alunos
 - () Um espaço de desenvolvimento do conhecimento, dirigido pelo professor
 - () Um espaço de construção e desenvolvimento do conhecimento
 - () Um espaço de auto realização do aluno, sem interferência do professor
 - () Um espaço de transmissão de conhecimentos e formação do aluno
 - () Um espaço de formação, onde os conhecimentos servem de intervenção e transformação
 - () Não possui linha definida, mescla todas as anteriores
5. Qual a definição de avaliação?
 - () A avaliação serve para medir os conhecimentos do aluno
 - () O aluno devem se auto avaliar sem interferência do professor
 - () A avaliação serve para valorar o grau de progresso do aluno e a prática do professor
6. Na avaliação dos alunos, sua participação é:
 - () De colaborador e coordenador
 - () De medir o que o aluno sabe
 - () De envolver-se no processo
 - () De não interferir no processo
 - () Não possui linha definida

7. Quando está preparando a avaliação leva em consideração:
- Organização didática ou plano de metas
 - Os objetivos definidos no planejamento
 - Os conteúdos ministrados
 - Os instrumentos de avaliação
 - Os métodos de avaliação
 - A prova do ENEM
8. Para avaliar seus alunos você utiliza mais:
- Prova subjetiva
 - Prova objetiva
 - Prova oral
 - Trabalho de grupo
 - Trabalho individual
9. Em que situação você costuma reprovar o aluno?
10. Que medida toma quando a maioria dos alunos reprova?
11. Quando uma parcela pequena de aluno reprova, o que você faz?
12. Quando prepara a avaliação leva em consideração a prova do ENEM?
- Sim
 - Não
 - Às vezes
13. Você teve alguma disciplina, na sua formação, que ensinou a avaliar a aprendizagem?
- Sim
 - Não