

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ (2008-2010)¹

Márcia Sabina Rosa Blum

RESUMO: Este artigo tem por objetivo trazer os resultados da dissertação de mestrado que teve por intuito analisar como se constituiu a avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Estado do Paraná entre 2008 a 2010. Estudamos de modo particular a avaliação, em razão da forte ênfase atribuída ao controle de resultados na década de 1990. Deste modo, buscamos averiguar em quais aspectos essa avaliação diverge e/ou converge com as avaliações implementadas a partir dessa década partindo da hipótese de que o PROEJA se articula às Reformas da Educação implementadas neste período. Como metodologia utilizamos entrevistas, fontes documentais, questionários aplicados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED-PR, e também de dissertações, teses e artigos produzidos sobre a temática. A partir desses elementos verificamos que a avaliação do PROEJA converge com as avaliações implementadas desde a década de 1990 por se focar nos resultados e ser centralizada. Diverge, por exemplo, ao apresentar preocupação com elementos qualitativos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e por não ter a finalidade de classificar as escolas e os alunos.

Palavras-chave: Proeja; Avaliação; Ensino Médio Integrado.

Introdução

Este texto resulta das reflexões produzidas na pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)” com o objetivo de analisar como se constituiu a avaliação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Estado do Paraná no período entre 2008 a 2010. Para tanto, partimos da premissa de que, mesmo o PROEJA sendo produzido num processo de embate entre as classes sociais em alguns aspectos ele converge e em outros diverge com o processo de reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil que teve como base a ênfase na educação como propulsora de desenvolvimento.

Percebemos que esse processo de reformas estão articuladas ao processo de reestruturação produtiva iniciada após a Segunda Guerra, caracterizado, dentre outros aspectos, pelas mudanças na gestão do trabalho. Como forma de viabilizar essas mudanças na gestão do trabalho no Brasil, a partir da década de 1990, se iniciou a reforma do Estado e

¹ Texto referente dissertação do Mestrado em Educação intitulada “A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)”; defendida em março de 2011; Financiada pelo grupo interinstitucional CAPES/PROEJA.

junto desta a da educação brasileira. A ideologia “neoliberal”² amparada pelo argumento da “globalização”³ sustenta as políticas e reformas implementadas em diferentes países, com suas peculiaridades, a partir da década de 1970. Em meio às mudanças estabelecidas no setor produtivo o capitalismo se remodela. O Estado nesse processo assume outras funções que passam a ser o de gerir e controlar as ações das instituições e ele ligadas, como a escola, sendo promotor das políticas sociais e não o financiador central delas, como ocorreu no Estado de Bem-Estar Social.

A ênfase na qualidade da Educação Básica⁴ e a sua ampliação quanto ao atendimento a todos, são valorizadas como forma de corrigir os altos índices de evasão e repetência considerados como impedimento para o desenvolvimento econômico nacional. É desse modo que a Educação Básica, ou melhor, a primeira etapa do Ensino Fundamental, torna-se o foco prioritário das políticas educacionais emanadas do estado brasileiro. Junto a estas advém a preocupação com a qualidade e por isso emergem também nesta década, de forma centralizada pelo governo, as Políticas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (1990) e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (1998).

A partir dos anos 2000 surgem outros sistemas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA (2005) e o Prova Brasil, que em 2005 passa a integrar o SAEB mediante a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 que passa a ser composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecido como Prova Brasil. Estes mecanismos tem o intuito professado de aferir a qualidade do ensino.

Assim, partindo da hipótese de que o PROEJA se articula ao conjunto de reformas da década de 1990, nosso interesse foi compreender em que medida uma política educacional

² Esse conceito se estabelece como ideologia, pois entende-se que a base do liberalismo, portanto do dito neoliberalismo, é a mesma, e seria orientada pelos mesmos princípios: a “despolitização dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados [...] a defesa intransigente do individualismo, [...]” e a igualdade social expressa somente na igualdade inicial de oportunidades (FIORI, 1997, p. 202).

³ Petras (1997, p. 22) desmonta a argumentação neoliberal quanto à globalização, evidenciando, primeiramente, que ela não é algo novo e nem o apogeu da história, mas, sim, um resultado sociopolítico “[...] que exige uma análise de seus agentes sociais”. Afirma que o que dá movimento à globalização não é nem a revolução tecnológica nem a da informação, pois considera que essas somente “[...] facilitam o fluxo das informações, aumentam a velocidade das transferências e da circulação de capital e alimentam as redes de comunicação, [...], mas a tecnologia *não* determina a locação do investimento, pesquisa ou projeto. As taxas de lucro determinam como as informações serão utilizadas. O tipo de atividade econômica (seja ela a de investimentos financeiros, seja a de bens de produção) e a locação estão em função das decisões sociopolíticas e da capacidade que o Estado tem de executá-las. A política comanda a tecnologia. (PETRAS, 1997, p. 22, grifo do autor).

⁴ Essa ênfase se põe em parte da Educação Básica. O foco tanto do financiamento como das Políticas reside, na década de 1990, sobre a universalização do Ensino Fundamental, conforme Figueiredo (2005).

que resulta do embate entre interesses antagônicos para a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional converge e/ou diverge dos pressupostos que orientam a chamada centralidade da Educação Básica delineada nos anos 90 do século XX. Dessa forma, ao estudarmos a política de avaliação desse Programa partimos do pressuposto se haveria uma articulação com o amplo processo de avaliação da Educação, de forma especial, ao qual é submetida a Educação Básica nesta década.

Para apresentarmos o resultado de nossa pesquisa, organizamos o texto da seguinte maneira: Apresentaremos os objetivos, metodologia utilizada, a nossa hipótese que seria de como o PROEJA se articula ou não com o processo das reformas desencadeadas a partir da década de 1990 e enfim os resultados obtidos em nossa pesquisa acerca da constituição da avaliação do PROEJA no Estado do Paraná e algumas considerações.

Objetivos

Os questionamentos que permearam nosso objeto de estudo e definiram a trajetória deste trabalho foram os seguintes: – Se o PROEJA se constitui como uma conquista dos movimentos sociais (sindicatos, professores, trabalhadores), como a avaliação dessa política se insere nesse contexto? – Rompe a lógica de focar somente nos resultados, considerando o processo pelo qual tais resultados foram determinados? – Ou podem ser encontradas relações entre o PROEJA e a reforma da Educação Básica implementada nos anos 1990 e, desse modo, entre a política de avaliação desse Programa que vem se constituindo no Estado do Paraná e a política de avaliação educacional enfatizada nessa mesma década?

Como meio de respondermos a tais questionamentos, partimos da análise do contexto histórico, político e econômico em que foi proposto o PROEJA a fim de construirmos elementos para a análise da política de avaliação que vem se constituindo no Estado do Paraná.

Metodologia

Como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa fizemos uso de entrevistas com a chefe do Departamento de Educação e Trabalho – DET e com a coordenadora do PROEJA e Projovem Campo no Estado do Paraná da Secretaria Estadual da Educação do Paraná – SEED-PR; com a coordenadora da Educação Profissional e com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação de Cascavel - NRE e com as diretoras auxiliares de duas escolas que ofertam o PROEJA em Cascavel – PR.

Também fizemos uso de fontes documentais, tais como leis, relatórios de gestão, questionários aplicados pela SEED-PR no ano de 2008, e também de dissertações, teses e artigos produzidos sobre a temática.

Hipótese

Como já mencionamos no início deste artigo a hipótese que orientou nossa pesquisa foi a de que o PROEJA está articulado as reformas desencadeadas a partir da década de 1990. Para situarmos nossa hipótese de que o PROEJA está articulado ao conjunto de reformas implementadas desde a década de 1990 observamos que estas têm como base o processo de remodelação do sistema capitalista iniciado nas décadas de 1960/70. Para que essas reformas educacionais se efetivassem seria necessária a readequação do Estado brasileiro sob a justificativa de que suas ações nos setores econômico e social seriam ineficientes. Com a exigência de novas funções do Estado a ser constituído sob as orientações “neoliberais”, o processo de reforma, tanto do Estado como da educação, se implementa não somente no Brasil, mas em toda América Latina, até o final dos anos de 1990.

Visando atrelar a educação ao desenvolvimento econômico e social, essa finalidade passa a ser a principal referência para tornar os países da América Latina mais competitivos no mercado internacional e assim, supostamente, torná-los capazes de alcançar o desenvolvimento.

Nesse intuito é que procuramos considerar as reformas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil. E é desse modo que para investigar nossa hipótese partimos da análise de alguns dos documentos que se apresentaram como centrais para a referida reforma no Brasil na década delimitada.

Destacamos na explanação sobre a reforma da Educação Básica os seguintes documentos: Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, organizado pelo MEC; Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade de 1995 produzido pela CEPAL/UNESCO; Educação: um tesouro a descobrir, conhecido como relatório Jacques Delors de 1999 encomendado pela UNESCO. Esses documentos foram utilizados como meio de evidenciarmos as proposições gerais que deveriam orientar a reforma na década de 1990. Também buscamos evidenciar nestes documentos as proposições para o Ensino Médio e Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Avaliação.

Nossa preocupação não foi esgotar esses documentos, afinal não é esse o nosso objeto, o que pretendemos é indicar como estas fontes, que foram elaboradas a partir de debates e com a contribuição de membros dos países participantes na elaboração dos mesmos, sustentaram por meio de um consenso político e econômico das classes dirigentes a reforma educacional e se as orientações mais gerais presentes neste documento, de modo particular para a avaliação, são reproduzidas ou não no campo da avaliação do PROEJA no Estado do Paraná.

Durante a realização da pesquisa, constatamos que o PROEJA, não obstante eventuais avanços considerados em nossa pesquisa, converge, em alguns aspectos, com as políticas educacionais iniciadas na década de 1990 e que refletem, em grande medida, as demandas do processo de reestruturação produtiva. As convergências são explicadas, diante do que expomos em nosso trabalho, pelo fato de o PROEJA atender a demanda uma formação direcionada para o mundo do trabalho, ou seja, para a empregabilidade.

Para a suposta inserção no mundo do trabalho passam a ser requeridos profissionais flexíveis, com capacidade de calcular e de resolver problemas, e com desenvoltura na escrita e na fala, os proclamados códigos culturais básicos da modernidade⁵. É usado como justificativa para a aquisição de tais códigos, que se traduzem em competências e habilidades, o avanço tecnológico que ocorreu desde a década de 1960. Desse modo é apontada a necessidade de uma educação pautada no consumo e no uso da tecnologia produzida, o que é diferente da vinculação entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, base dos pressupostos da Educação Integrada, no intuito de que os indivíduos sejam produtores de tecnologia.

Ressaltamos que o problema não está nessas competências, mas no fato de que elas somente são requeridas pelo sistema capitalista como forma de lidar com as contradições entre capital e trabalho de forma que o indivíduo seja culpabilizado por não se inserir ou não estar apto para o mercado de trabalho, e não o sistema, salientando que este se pauta na exploração do indivíduo por meio da extração da mais-valia produzida pelo trabalho humano e isso não pode estar explícito ou claro para o trabalhador.

O PROEJA, portanto, converge com o processo de reforma educacional iniciado na década de 1990, por responder a questões como a preocupação com uma Educação Básica para o trabalhador, incluindo nela a preocupação com os Jovens e Adultos, e que ela propicie competências e habilidades necessárias para o uso da tecnologia, como pudemos observar durante a elaboração da pesquisa. Essas preocupações explicitam a ideologia de que a educação poderá contribuir com a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva, bastando o indivíduo estudar e se inserir no mundo do trabalho.

Apesar dessa convergência, enalteçemos que, no caso do Brasil, o PROEJA se constituiu num avanço em termos de Políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, por esta ter sido marcada, por políticas ora voltadas somente para o mercado de trabalho e ora voltadas somente para a alfabetização. Desse modo, o PROEJA diverge dos objetivos

⁵ Nota de rodapé (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 249): “Essas capacidades são as necessárias para o manejo das operações aritméticas básicas: leitura e compreensão de um texto, comunicação escrita, observação, descrição e análise crítica do meio, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos, participação na formulação e execução de trabalhos em grupo”.

das políticas implementadas desde a década de 1990, pois vem atender também a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento de escolaridade desse público.

Essa possibilidade de aumento da escolaridade, juntamente com a oferta da Educação Profissional, denota que o objetivo primordial do PROEJA não é somente formar para o trabalho, pois se mostra como um meio de formar um trabalhador consciente de sua condição para que possa intervir na realidade social. Entendemos, nessa direção que esses embates ajudam na construção de elementos que podem servir, diante de um conjunto de fatores, de subsídios para a problematização da estrutura social.

Algumas considerações acerca do objeto de estudo e resultados obtidos

O PROEJA teve como respaldo legal o Decreto, 5.154/04 que por meio do art 3º parágrafo 2º articula a oferta da formação inicial e continuada de trabalhadores com a Educação de Jovens e Adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade”. Desse modo, entendemos que originam-se os precedentes para a criação do PROEJA.

Tal programa segue o objetivo da integração apontado no referido decreto, integrando a Educação Profissional à Educação Básica, portanto a sua oferta no Ensino Médio, à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É preciso considerar que o PROEJA se constitui como síntese das lutas pelo rompimento de um ensino de cunho profissionalizante e pela elevação da escolarização dos jovens e adultos que não concluíram o ensino em seu tempo apropriado.

Com esta Política advém, associada a possibilidade da profissionalização, a oportunidade de escolarização para os jovens e adultos, o que antes não estava garantida, pois com o Decreto 2.208/97 a educação profissional deveria ser ofertada somente de forma concomitante ou subsequente, o que não contemplava essa população, afinal estando inserida no mercado de trabalho, não dispunha de tempo para profissionalizarem-se num período e em outro concluírem o Ensino Médio.

Inicialmente quando o PROEJA foi criado em 2005, conforme o Decreto 5.478 de 24 de junho foi instituído somente no âmbito das Instituições Federais de Educação. Porém, em 2006 por meio do Decreto 5.840 de 13 de julho, que revogou o anterior, e do *Documento Base* deste programa publicado em 2006 pelo MEC, trouxe a possibilidade de ampliação da sua oferta em que destacamos às redes estaduais de educação. E o Programa passou a ser caracterizado como uma Política Pública de âmbito nacional.

Para analisarmos a política de avaliação que vem se constituindo no Estado do Paraná do PROEJA partimos do princípio de que, ao se avaliar, essa ação é praticada para alguma coisa, ou seja, tem-se um objetivo a ser atingido. Nesse sentido, Nagel (1996) sustenta que, na avaliação, se expressa a visão de sociedade, de homem e de trabalho: “[...] não se vive sem fazer comparações, avaliações [e que] esta visão de sociedade, de trabalho, de homem – certa, errada, falsa ou velha – é que faz com que a avaliação tome diferentes significados assim como toma diferentes formas quando de sua execução⁶” (p. 3).

Para nos respaldar quanto ao conceito de avaliação nos utilizamos dentre outros, como Dalben (2002) e Holffman (2005), principalmente das idéias de Luckesi (1995) em que este afirma que a escola trabalha com a verificação e não com avaliação. Para sustentar tal afirmação, o autor primeiramente faz a distinção entre os conceitos de verificação e de avaliação, para que sua afirmação seja plenamente entendida. Desta forma, ele considera que:

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa...’. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

[...]

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a...’. Porém, o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. (LUCKESI, 1995, p. 92-93; grifos do autor).

Para complementar tal explicação, o autor acrescenta:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele

⁶ A autora mostra, desde a Grécia Antiga até a Contemporaneidade, como em cada momento histórico se tinha uma visão de homem, de sociedade, e, portanto, a avaliação seguia os pressupostos de sua época, com parâmetros específicos para a sociedade na qual existia.

tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1995, p. 93)

Mediante tais elucidações buscamos conhecer quais as divergências e convergências da avaliação do PROEJA, com as políticas de avaliação que se iniciaram de forma enfática a partir da década de 1990 no Brasil. Para tanto buscamos apreender, como expusemos no início deste texto, quais as convergência e divergências do PROEJA com as políticas educacionais implementadas nesta mesma década.

As convergências são explicadas, por exemplo, diante do que expomos em nosso trabalho, pelo fato de o PROEJA atender a uma demanda que surge com o processo de reestruturação produtiva para uma formação direcionada para o “mundo do trabalho”, ou seja, para a empregabilidade.

Para a suposta inserção no “mundo do trabalho” passam a ser requeridos profissionais flexíveis, com capacidade de calcular e de resolver problemas, e com desenvoltura na escrita e na fala, os proclamados “códigos da modernidade” apresentados no documento CEPAL/UNESCO Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, de 1995. É usado como justificativa para a aquisição de tais códigos, que se traduzem em competências e habilidades, o avanço tecnológico que ocorreu desde a década de 1960. Desse modo é apontada a necessidade de uma educação pautada no consumo e no uso da tecnologia produzida, o que é diferente da vinculação entre os eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, base dos pressupostos da Educação integrada, no intuito de que os indivíduos sejam produtores de tecnologia.

Ressaltamos que o problema não está nessas competências, mas no fato de que elas somente são requeridas pelo sistema capitalista como forma de lidar com as contradições entre capital e trabalho de forma que o indivíduo seja culpabilizado por não se inserir ou não estar apto para o mercado de trabalho, e não o sistema, salientando que este se pauta na exploração do indivíduo por meio da extração da mais-valia produzida pelo trabalho humano e isso não pode estar explícito ou claro para o trabalhador.

O PROEJA, portanto, converge com o processo de reforma educacional iniciado na década de 1990, por responder a questões como a preocupação com uma Educação Básica

para o trabalhador, incluindo nela a preocupação com os Jovens e Adultos, e que ela propicie competências e habilidades necessárias para o uso da tecnologia, como pudemos observar nos documentos estudados, dentre eles o documento da CEPAL/UNESCO (1995), UNESCO (1998) e o Relatório Jacques Delors (1999). Essas preocupações explicitam a ideologia de que a educação poderá contribuir com as relações sociais e com uma sociedade mais solidária e inclusiva, bastando o indivíduo estudar e se inserir no mundo do trabalho.

Apesar dessa convergência, enalteçemos que, no caso do Brasil, o PROEJA se constituiu num avanço em termos de Políticas voltadas à EJA, por esta ter sido marcada, que procuramos salientar desde o início de nossa pesquisa, por políticas ora voltadas somente para o mercado de trabalho e ora voltadas somente para a alfabetização. Desse modo, o PROEJA diverge dos objetivos das políticas implementadas desde a década de 1990, pois vem atender também a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento de escolaridade desse público.

Essa possibilidade de aumento da escolaridade, juntamente com a oferta da Educação Profissional, denota que o objetivo primordial do PROEJA não é somente formar para o trabalho, apesar de termos constado, a partir de alguns autores, que tanto o currículo como os pressupostos desta Política têm intenção de preparar para empregabilidade. Apesar dessa constatação, o PROEJA se mostra como um meio de formar um trabalhador consciente de sua condição para que possa intervir na realidade social.

As competências e as habilidades que seriam desenvolvidas na escola a partir da Reforma se alinham à reestruturação produtiva, entretanto não podemos desconsiderar que os embates ocorridos na formulação das políticas para o Ensino Médio e também do PROEJA, promovem a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, rompendo com a lógica adotada na década de 1990 para a qual não havia vínculo entre esses níveis de ensino. O PROEJA resulta dessa proposta e também como forma de ajustar, por meio do aumento da escolaridade, e de incluir os jovens e os adultos que deixaram, por algum motivo, de estudar, à educação formal.

Como pudemos evidenciar, o PROEJA diverge e converge com alguns elementos do processo de reforma da Educação Básica iniciada desde a década de 1990. Partindo dessa premissa, pudemos perceber que, na avaliação do PROEJA, enquanto Política Pública, no Estado do Paraná também se fazem presentes convergências e divergências com relação às avaliações implementadas desde a década de 1990 no Brasil.

Assim, ao tratarmos dos documentos que se referem ao PROEJA desde o documento-base do MEC, como o documento orientador do Estado do Paraná, percebemos um

alinhamento entre as políticas do Estado com as do governo federal. Destarte, ao explanarmos sobre a avaliação e sua ênfase a partir da década de 1990, pudemos inferir que a avaliação do PROEJA que vem se materializando no Estado do Paraná, apesar da preocupação com a perspectiva diagnóstica e formativa, converge com o objetivo primordial propalado para a avaliação na década de 1990, qual seja aponta o foco prioritário nos resultados.

Chegamos a essa consideração por meio da averiguação de como ocorreu o processo de avaliação da SEED-PR. Esta foi realizada aplicando, como um de seus principais mecanismos, questionários a professores e a alunos matriculados no PROEJA em todas as escolas que ofertaram esses cursos no Estado do Paraná em 2008, com o intuito de avaliar o processo de implementação dos cursos e, num segundo momento, para averiguar as causas da elevada taxa de evasão que ocorreu neste mesmo ano. Argumentamos que esse questionário, ao assumir essa dupla função verificada no relatório de Gestão do DET 2007-2010, deixou de considerar alguns elementos necessários, segundo nosso entendimento, dentre os quais destacamos o financiamento, estrutura das escolas, formação de professores, questões sociais e econômicas dos alunos para que essa pesquisa verificasse os reais motivos da evasão e com isso colaborasse com o processo de avaliação dos cursos. Nesse sentido, observamos que as justificativas da SEED-PR para o alto índice de evasão dizem respeito às questões metodológicas, foco dos questionários.

Assim, percebemos a dissonância entre as justificativas apresentadas pela SEED-PR para a evasão e o que algumas escolas verificaram. A esse respeito, cabe considerar que a SEED-PR apontou, como motivos da evasão, questões referentes à relação aluno-professor, ao passo que as escolas indicaram questões sociais e pessoais entre os principais motivos que levaram os alunos a evadirem-se da escola.

Além dessa evidência, as diretoras auxiliares das escolas A e B afirmaram que não houve uma ação efetiva da SEED-PR para intervir nos índices de evasão e que esta nem teria como atuar em razão de que esses índices, como já mostramos, são ocasionados por questões sociais e pessoais. Ao considerarmos, no entanto, que a avaliação, segundo os relatos das representantes da SEED-PR, serviria para diagnosticar e interferir no processo, não verificamos que, a partir do resultado desses questionários, houvesse a recondução do programa, pois somente foram evidenciadas, no Relatório de Gestão, as ações que foram incipientes, que precisariam ser melhoradas, mas ações efetivadas que tenham por base os resultados desse questionário não observamos.

Cabe frisar, no entanto, que, na medida em que a avaliação realizada pela SEED-PR se centra em aspectos metodológicos, demonstra, a esse respeito, uma preocupação qualitativa,

pois traz questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como as que se relacionam à metodologia empregada pelo professor; a relação professor-aluno; atividades realizadas em sala de aula; se as disciplinas estão de acordo com o curso; os materiais didáticos utilizados pelo professor em sala; o diálogo entre a equipe pedagógica, professores e alunos; além de questões abertas para que o entrevistado registrasse sua opinião.

Ressaltamos que é importante que essas questões apareçam na avaliação, mas não em detrimento de questões mais amplas que podem interferir na qualidade do ensino e nos resultados obtidos. Cabe considerar que a avaliação realizada pela SEED-PR não é neutra e está ancorada, como afirma Luckesi (1995), num modelo de mundo e de educação que se expressa numa prática pedagógica.

Outra questão que surge é o fato dos questionários terem sido elaborados pela SEED-PR, sem a participação das escolas e de os resultados dessa pesquisa somente terem sido repassados aos NREs e não chegarem às escolas, conforme os apontamentos das diretoras auxiliares consultadas. Isso fere o caráter processual e formativo dessa modalidade de avaliação, expressando uma convergência com as políticas de avaliação implementadas nos anos 1990. Desse modo, a avaliação do PROEJA converge com as demais avaliações, por ter sido centralizada pela SEED-PR e não ter ocorrido a partir dessas discussões com os professores, os alunos e os gestores envolvidos com o PROEJA e com os próprios alunos evadidos.

Podemos destacar que a avaliação do PROEJA diverge das demais avaliações implementadas desde a década de 1990 pelo fato de, anteriormente à aplicação desses questionários em 2008, ter ocorrido um diálogo prévio para a explicação do PROEJA e também abertura para que os participantes (professores e alunos) tirassem suas dúvidas. Isso demonstra uma preocupação com o processo e revela uma avaliação qualitativa. Por isso, não podemos deixar de destacar a avaliação que ocorreu de forma informal nos seminários, debates e reuniões que tiveram como temática o PROEJA, o que, nesse sentido, também diverge das demais avaliações. Em razão, porém, de que não houve uma sistematização do que foi discutido nesses momentos, não pudemos verificar se eles se concretizaram como ocasiões para uma decisão sobre questões que envolvem o PROEJA, como, por exemplo, os índices altos de evasão. Somente foi verificado que, na questão do currículo, houveram sugestões dos professores a partir dos seminários, mas que ainda não passaram de desafios a serem superados.

Outra divergência que podemos apontar é que, em nenhum momento percebemos que as avaliações a partir dos questionários e também da observação informal da realidade tiveram

o intuito de classificar escolas e alunos, tampouco pretenderam fazer uma avaliação com o foco nas competências e habilidades, como procuramos evidenciar em nossa pesquisa ter sido o foco do processo implementado desde a década de 1990.

Algumas Considerações

Diante dos limites da realização desta pesquisa, bem como da ruptura da condução do governo do Estado por conta das eleições ocorridas em 2010, reconhecemos a necessidade de avançar no que diz respeito à política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná, sobretudo nos aspectos referentes a uma provável recondução de ações por parte da SEED-PR a partir dos resultados obtidos.

No percurso do trabalho realizado, partimos sempre do pressuposto de que a educação sozinha não consegue a igualdade entre os indivíduos e de que as condições materiais condicionam o caráter de classe e a educação possível para essa classe. Desse modo, a avaliação, conforme Luckesi (1995), é expressão da sociedade. Se a sociedade é autoritária, logo a avaliação também o será. Reconhecemos os limites desta pesquisa, mas reconhecemos também que, no intuito de entender a avaliação que veio se constituindo no Estado do Paraná para o PROEJA e sua relação com o processo de avaliação que vem permeando o Brasil desde a década de 1990, verificamos que ela ora converge e ora diverge, o que se explica pelo fato de que o próprio PROEJA ora converge, ora diverge das políticas educacionais implementadas nessa década.

Referências

- _____. MEC. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de junho de 2004: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2005.
- _____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2006.
- _____. MEC/SETEC. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007**: de programa a política. Brasília: MEC, 2007.
- _____. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.
- CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 2. ed. Campinas, SP: 2002. p. 13-42) – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: _____. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 201-213.

HOFFMANN, J. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite - UTFPR; KUENZER, Acácia Zeneida – UFPR; CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos – UNIOESTE. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná/ Edital PROEJA – CAPES / SETEC NO 03/2006. UTFPR; UFPR; UNIOESTE, Curitiba: 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba, PR: SEED, 1996.

PARANÁ, SEED / DET. **Relatório de gestão 2007 a 2010**. Curitiba-PR, 2010.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: **No fio da navalha** – críticas das reformas neoliberais de FHC. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Chile, 1998.