

**PLANO DE CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: AVALIANDO INSERÇÃO DAS  
FORMAS DO PARADIGMA CIENTÍFICO MODERNO**

***SYLLABUS OF TECHNICAL COURSE IN COMMERCE: EVALUATING INSERTION  
OF FORMS OF THE MODERN SCIENTIFIC PARADIGM***

*Ana Paula Rocha dos Santos*

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFBA  
ana.santos@ifba.edu.br

*Edmerson dos Santos Reis*

Professor Adjunto e Permanente do PPGESA/UNEB/DCH-III  
edmerson.uneb@gmail.com

*Josenilda Martins de Souza*

Professora da Secretaria de Educação de Pernambuco  
josenildam2000@yahoo.com.br

*Rosymarilethe Ribeiro da Silva Amorim*

Professora da Secretaria de Educação de Petrolina  
marilethe19@hotmail.com

**RESUMO**

Os estudos da disciplina Fundamentos da Educação para Convivência com o Semiárido do mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia permitiram investigar a implantação de uma instituição Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na cidade de Juazeiro a partir do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Comércio e sua adesão ao paradigma moderno de ciência. Portanto, o presente artigo teve o objetivo de investigar a inserção das formas do paradigma científico moderno no plano de Curso Técnico em Comércio do Instituto Federal da Bahia em Juazeiro. Para tanto, embasou-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica e documental, além da observação participante em 2016, por meio de documentos institucionais do Plano de Curso Técnico em estudo, iniciado a partir de 2010. Na etapa seguinte, apresentaram-se os resultados e discussões pela matriz curricular, confrontados com as descrições das ementas do curso. Na sequência, evidenciaram-se as considerações finais respaldadas na necessidade de apropriação do paradigma científico no plano de curso entrelaçando os objetivos, missão e ementas.

**Palavras-chave:** Plano de curso. Paradigma científico. Avaliação.

## ABSTRACT

The studies of the subject Fundamentals of Education for Living with the Semi-Arid of the masters in Education of the State University of Bahia allowed investigating the implantation of a Federal Network of Vocational and Technological Education in the city of Juazeiro from the Course Plan of Middle Level Profession Education in Commerce and its adherence to the modern paradigm of science. Therefore, the present article had the objective to investigate the insertion of the forms of the modern scientific paradigm in the plan of Technical Course in Commerce of the Federal Institute of Bahia in Juazeiro. In order to do so, it was methodologically based on bibliographic and documentary research, in addition to participant observation in 2016, through institutional documents of the Technical Course Plan under study, which began in 2010. In the following stage, the results and discussions were presented by the curricular structure, confronted with the descriptions of the school curriculum. In the sequence, the final considerations supported in the need of appropriation of the scientific paradigm in the course plan interlacing the objectives, mission and syllabus were evidenced.

**Keywords:** Course syllabus. Scientific Paradigm. Evaluation.

## INTRODUÇÃO

Santos (1995) expressava que o discurso sobre a crise do paradigma científico dominante e a ascensão do paradigma científico emergente de caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência se respaldava nos estudos humanísticos credenciados por pesquisadores de diversos campos, em especial a educação. Esse novo/outro paradigma da ciência não servia apenas para investigar os processos educativos que permeavam a escola, mas também para buscar respostas às perguntas que foram levantadas, utilizando para isso métodos científicos. Salientamos que a subjetividade dos sentidos e os significados inerentes ao sujeito pensante e sua forma de produzir conhecimento, que foram negadas pela razão

científica e positivista, deveriam ser recuperados, isto é, os sentidos não poderiam ser deixados em segundo plano e nem predominar sobre a razão, desconsiderando assim o mundo da percepção.

O físico e filósofo Thomas Kuhn (1970) desenvolveu um conceito chamado de ciência normal, que se caracteriza pelo desenvolvimento de uma operação científica fundamentada num paradigma. Conforme o filósofo, um paradigma é um estudo do ser, da natureza que indique o que fundamentalmente constitui a realidade, ou seja, teorias fundamentais que especifiquem as leis gerais que determinam o comportamento dessas realidades. Para ele, o desenvolvimento de uma disciplina, até se tornar científica, faz-se a partir de uma cadeia evolutiva, passando primeiramente por uma fase que ele chama de pré-paradigmática, sendo a pré-história de uma ciência. Nesse período ainda existem divergências entre os pesquisadores, pois a ciência ainda não é uma ciência genuína e ainda estão acontecendo as escolhas do que deve ser pesquisado, como devem ser pesquisados, explicados, quais métodos e valores, técnicas e instrumentos devem ser utilizados para a busca de resultados.

Kuhn (1970) compreendia a ciência normal como uma atividade de resolução de quebra-cabeças e que após a fase pré-paradigmática podem aparecer questionamentos de difícil solução. É dever, portanto, do cientista persistir nas regras e nos princípios paradigmáticos fundamentais, porém, sem ser levado ao extremo, uma vez que quando os quebra-cabeças sem solução se multiplicam, resistindo por longos períodos aos esforços dos pesquisadores e incidem sobre áreas importantes da teoria paradigmática, é necessário substituir o próprio paradigma por outro, gerando o que ele chamou de crise. Com isso, foi possível entender que se instala um importante período de discussões e divergências com relação aos fundamentos da ciência que lembra a fase pré-paradigmática.

A diferença é que mesmo durante a crise, o paradigma que foi adotado não é abandonado até surgir outro que se mostre superior a ele em todos os aspectos. Para Kuhn, quando isso acontece, dá-se o nome de revolução científica. Conforme o pesquisador, uma disciplina se torna madura e progride para uma fase científica, quando os pesquisadores

reconhecem um exemplo de realização científica e definem os pontos primordiais divergentes da fase pré-paradigmática dessa disciplina.

Mediante essas discussões iniciais, buscamos investigar de que maneira as formas do paradigma científico moderno se inserem como rupturas na contextualização do saber, concretizadas no Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio no Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Juazeiro. Assim, ressaltamos que este artigo se delineou a partir da introdução com a abordagem do paradigma científico, em seguida a constituição do curso técnico em Comércio e sua (não) inserção ao paradigma científico moderno.

Logo após, o estudo apresentou a metodologia e as visões epistemológicas presentes no Plano de curso em estudo. Os resultados e discussões da investigação do plano de curso, bem como seus desdobramentos nas ementas das disciplinas permitiram compreender como o paradigma científico estava apresentado no Plano de curso. Na etapa final, anunciamos as considerações finais acerca do estudo proposto neste artigo.

### **A CONSTITUIÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: a (não) inserção do paradigma científico emergente**

Inicialmente, analisamos a justificativa da proposta e percebemos que houve uma preocupação em contextualizar a inserção do IFBA no território localizado ao Norte do Estado da Bahia, Região do Sub-médio São Francisco, no Município de Juazeiro

[...] Com uma população estimada em 197.965 habitantes, extensão territorial de 6.390 km<sup>2</sup> participante de um polo agrícola com disponibilidade de terra e água de boa qualidade, mão-de-obra abundante, porém com um percentual significativo de desqualificação; infraestrutura de irrigação implantada em expansão e grande exportadora de produtos agropecuários de primeira qualidade para a União Europeia, Estados Unidos, Canadá e alguns países Asiáticos. Dentro do país se destaca como um dos maiores rebanhos de caprinos e ovinos, um dos maiores produtores de hortifrutigranjeiros (manga e uva), além de se encontrar instaladas diversas empresas do ramo agropecuário, comercial de serviços futuros parceiros desta unidade, que podem absorver os alunos egressos (IFBA, 2011, p. 3)

Para além da contextualização com a perspectiva local, há a necessidade de contextualização do ensino e dos processos educativos inerentes à escola. Segundo Zemelman (2006), é necessária a contextualização do saber, potencializando o sujeito no seu momento histórico. Uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que esse se situe em uma perspectiva histórica. O sentido, como forma de produzir o conhecimento, é reestabelecido no início de século XXI, e, de acordo com o autor, surgia como uma necessidade de se indagar o método científico: Qual é o sentido de conhecimento que se tem construído? Para quê? Para quem construímos? Esse conhecimento tem nos enriquecido enquanto sujeito? Para esse estudioso, é necessário recuperar o sujeito pensante e considerar a união de suas faculdades diante da complexa realidade, ou seja, é preciso ir além da observação e comprovação, que são os métodos usados pela ciência estruturalista moderna, considerando que

Parece-nos fundamental iniciar essas reflexões com o problema da função que cumpre o sujeito no processo de construção do conhecimento, na medida em que os obstáculos que se apresentam não podem ser simplesmente transferidos para o plano metodológico e muito menos para o plano puramente técnico (ZEMELMAN, 2006, p. 457)

Nesse sentido, o autor propôs uma provocação sobre as visões pendulares do processo de construção do conhecimento, o que produz um dilema entre o técnico e o metodológico, colocando em evidência o caráter que a perspectiva científica pode assumir frente às escolhas epistemológicas.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: As visões epistemológicas presentes no Plano de Curso**

Além de contextualizar as perspectivas territoriais e os processos educativos que permeavam a constituição do Plano de Curso Técnico em Comércio no recorte temporal de

2010 a 2015, este artigo se amparou metodologicamente na observação participante e apresentou como técnica a pesquisa bibliográfica e documental nos arquivos dos registros escolares do Instituto Federal da Bahia, *campus* Juazeiro, durante o ano de 2016. A obtenção e análise dos dados ocorreram a partir da coleta dos dados nos arquivos do Departamento de Ensino da instituição para levantamento do *corpus* da pesquisa, além do confronto entre os dados apresentados no Plano de Curso e as ementas das respectivas disciplinas que compunham a matriz curricular. A análise e discussões dos resultados permitiram compreender a (não) adesão científica e epistemológica do Curso em estudo.

Dessa forma, buscamos investigar o Projeto do Curso Técnico em Comércio por meio de seus objetivos, justificativas, matriz curricular, além das ementas das disciplinas. Na justificativa do Plano de Curso em análise, constatamos a preocupação com a formação do ser: “Para tanto o curso de Operações Comerciais propõe formar cidadão com visão humanitária, crítica, ambientalista, cooperativista, ética, capaz de absorver novas mudanças...” (IFBA, 2011, p. 4).

Apesar desse aporte histórico-cultural na justificativa, o objetivo geral do curso e as competências esperadas dos estudantes sinalizam o ensino técnico como foco principal sem direcionamento para o estudo histórico do contexto, conforme apresentamos a seguir

O objetivo geral do curso visa à formação de um profissional-cidadão, técnico de nível médio, competente, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes às operações comerciais (IFBA, 2011, p. 4)

Diante das aptidões previstas na proposta pedagógica do curso, somente uma estava voltada para o convívio social e pretendia fazer com que os sujeitos escolares, aqui denominados estudantes, refletissem sobre a atuação e relações sociais da realidade em que estivessem inseridos. É preciso romper com o processo epistêmico-metodológico, isto é, com o método disciplinar da ciência moderna como única forma de conhecimento instituída, para que a percepção e os sentidos possam emergir, estimulando o sujeito a (re)pensar ontologicamente, vislumbrando o outro/novo paradigma de ciência.

Assim, colocou-se a questão da superação de um conceito de racionalidade, com o qual se pressupõe que a inteligência do ser esteja vinculada a um princípio de identidade radical: a lógica identitária que caracteriza o saber humano. De acordo com Zemelman (2006, p. 458) é necessário que o sujeito perceba e investigue o que lhe é externo nos conteúdos de uma explicação:

Pelo contrário, o propósito é o de conformar uma posição com respeito às circunstâncias para ampliar o seu horizonte, colocando perante uma constelação de possibilidades, em vez de o reduzir a uma constelação de objetos particulares, próprios de teorizações distintas. Pretende-se estimular no sujeito a necessidade de realidade e a sua vontade de conhecer.

A partir do século XVII, os fenômenos físicos começaram a ser explicados por meio da matemática. Após isso, a ordem dos saberes seguiu o mesmo parâmetro, ou seja, a mesma forma de convalidação epistemológica. Essa característica da ciência moderna se refletia no sujeito que se instituía enquanto ser racional, constituído de si próprio, pela concepção do eu cognoscente. Contudo, é necessário considerar que a base da solução estava na exploração de novas formas de relação de conhecimento que vão além da função cognitiva estabelecida.

Conforme Zemelman (2006), é imprescindível partir da dúvida prévia, anterior ao discurso, recuperando um nível de pensamento que não esteja circunscrito aos códigos teóricos, aos limites teóricos já aceitos, mas que transgrida os limites desses. Para o autor, o momento histórico em que esse sujeito está inserido é relevante, tornando-se um conjunto de espaços de construção de conhecimento.

Dessa maneira, recuperou-se o contexto no ato de pensar, uma vez que o sujeito foi se modificando na medida em que foi atingido e modificado no ato de conhecer e pelo conhecimento que lhe emanava. Por outro lado, nesse conhecimento que sempre estava sendo constituído, também estavam inseridos rastros da ação do cognoscente que o produziu. Segundo Zemelman (2006, p. 464), o sujeito não deveria incorrer numa redução da realidade, já que:

O que está em jogo é a capacidade de formular um problema, pôr em prática uma argumentação que não se deixe enredar nos conhecimentos já codificados, sermos críticos

daquilo que nos sustenta no plano teórico, ou seja, sermos capazes de nos distanciarmos tanto dos conceitos que manejamos como da realidade observada. Ou seja, temos não só a obrigação de nos distanciarmos das teorias que, de uma maneira ou de outra, já conhecemos, a fim de não incorrerem numa redução da realidade, mas também de questionar o empírico, o que observamos, porque este pode não ser o que é relevante, pode não passar da ponta do iceberg.

A função principal do pensamento é responder às inquietações do ser humano e, por meio dele, o sujeito produz significado no processo histórico. Dessa forma, coube destacar que as ideias têm o seu sentido no contexto histórico em que foram produzidas, nas práticas sociais instituídas em cada época. Isso quer dizer que, o que foi posto em determinado tempo, não necessariamente servirá para o momento atual, mas pode ter um grau de importância na dinamização do processo histórico do conhecimento. Nesse sentido, o homem pensa e conhece, ele é possuidor de uma consciência que permite situá-lo no momento, aberto com possibilidades de apropriação e intervenção que denotam cultura, que conforme Zemelman (2006) é a chamada consciência histórica.

Santos (1995) sustentava que, embora a ciência moderna tenha ganhado vigor, essa perdeu a sua capacidade de autorregulação, sobretudo pelo fenômeno da industrialização da ciência e pelo seu compromisso com os outros centros de poder econômico, social e político. No seio dessas mudanças vislumbrou-se um paradigma emergente que é, ao mesmo tempo, científico e social. Assim, analisamos a missão institucional do IFBA e constatamos que no seu cerne reside a proposta de criticidade que se traduz na formação integral dos sujeitos: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 24). Essa missão exprime a ideia de uma perspectiva que tem no sujeito do conhecimento a possibilidade de pensar sobre si e sobre a sua relação com o outro de forma mais ampla. Isso nos instigou a pensar que essa missão se alinhava aos propósitos da valorização de saberes que historicamente foram desprivilegiados em seus processos epistemológicos e científicos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES: A matriz curricular e as ementas do curso

Observamos que a concepção mais ampla da Organização Curricular do Curso Técnico em Comércio fomentava a construção de aprendizagens significativas que viabilizavam a articulação e a mobilização dos saberes, estabelecendo um relacionamento ativo, construtivo e criador do conhecimento. Por outro lado, percebemos um distanciamento entre os objetivos do Projeto de Curso e a matriz curricular, que não contempla dentre as suas disciplinas o aspecto intrinsecamente humanístico. Essa lacuna existente não permite formar, *a priori*, o cidadão histórico-crítico e, concomitantemente, o profissional para atuar no mundo do trabalho. Assim, Silva (2016, p. 67) corrobora instigando que

[...] deveria começar por ver o currículo existente como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, por que essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo.

Dessa forma, a tabela 1 ilustra a constituição da matriz curricular, a identificação por semestres letivos.

Tabela 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio

	Disciplina	Carga-Horária/Semestre			CH Total	
		1°	2°	3°	H/a	Horas
<b>base de conhecimentos</b> Ciências e Tecnologias <b>Formação Profissional</b>	Matemática	3			60	45
	Língua Portuguesa	3			60	45
	Informática	4			80	60
	Inglês	3			60	45
	Estatística		2		40	30
	Leitura e Produção de Textos		3		60	45
	Fundamentos da Administração	5			100	75
	Comportamento Organizacional	2			40	30
	Legislação Trabalhista, Tributária e Empresarial		4		80	60
	Gestão de Recursos Humanos		3		60	45

Matemática Comercial e Financeira	4		80	60	
Técnicas de Vendas e Negociação	4		80	60	
Marketing e Comunicação		4	80	60	
Estratégia Empresarial	4			Continua	
<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária/Semestre</b>			<b>CH</b>	<b>Total</b>
	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>H/a</b>	<b>Horas</b>
Rotinas Financeiras e Contábeis			4	80	60
Logística			4	80	60
Tecnologia e Sistemas Informatizados de Vendas			3	60	45
Orientação à Prática Profissional			1	20	15
<b>Subtotal CH</b>	20	20	20	1.200	900
<b>Total CH Disciplinas</b>	20	20	20	1.200	900

<b>Total CH Disciplinas (horas)</b>	<b>900</b>
<b>CH Prática Profissional (horas)</b>	<b>400</b>
<b>Total CH do Curso (horas)</b>	<b>1.300</b>

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 7).

A matriz curricular em foco é constituída de dezoito disciplinas, em sua maioria, direcionadas à formação técnico-profissional. Esse panorama revelou a carência da integração entre essas na busca de contribuir para a formação plural dos sujeitos. Esse fato revelou uma constatação de que o ensino técnico e profissional fomentado, principalmente, a partir da década de 1970, tem revelado uma suposta unidade e integração entre a educação geral e a educação profissional, como afirmam Moraes e Küller, (2016, p. 47)

Pode-se também constatar essa divisão entre educação geral e profissional no interior do mesmo currículo e a manutenção dessa divisão, quase sem alteração nos últimos cinquenta anos, nos currículos dos cursos técnicos das escolas federais, hoje denominadas Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica.

Em consonância com o que afirmam os autores, a análise do ementário revela que as disciplinas apresentavam competências e habilidades voltadas para a capacitação, aplicação, utilização e desenvolvimento de práticas inerentes à rotina de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva como postulava a missão do IFBA.

Ao analisar cada ementa, percebemos que apenas Fundamentos da Administração tangenciava as vivências entre os sujeitos escolares, porém esbarrava no enquadramento das relações direcionadas para o desenvolvimento organizacional: “Compreender as relações estabelecidas no interior das organizações entre indivíduos e grupos/organizações, a partir do conhecimento de fatores determinantes das relações na dinâmica organizacional” (IFBA, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, as relações externas à organização não eram contempladas nos objetivos, como se esse sujeito fosse excluído de outros espaços alheios à organização.

Outro aspecto relevante diz respeito à bibliografia básica apresentada nas ementas das disciplinas. O quantitativo das referências presentes foi variável e apresentou o seguinte panorama:

Tabela 2 – Quantitativo de referências por disciplina

	<b>Disciplinas</b>
Até duas referências	6
De três a cinco referências	2
De cinco a dez referências	9
Mais de dez referências	1

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 19-39).

A tabela 2 permitiu compreender que nove disciplinas apresentavam entre cinco a dez referências bibliográficas em suas ementas. Seis indicavam até duas referências, além de duas dessas disciplinas apresentavam de três a cinco referências e, em apenas uma delas, foi constatado o elenco de mais de dez referências. A partir do estudo das referências das ementas notamos que as disciplinas se constituíam, em grande parte, por compêndios acadêmicos da área de Administração. Não constatamos no elenco das ementas referências que estivessem em consonância com a etapa de ensino do curso técnico subsequente, que se configurava como uma etapa da Educação Básica, como diz a Lei 9394/96 no Art. 36-B: “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 1996).

Percebemos referências que ratificavam a questão da escolha de bibliografias difundidas nos cursos de graduação em Administração. A seguir algumas delas: a) Título: Introdução à Teoria Geral da Administração (2004). Autor: Idalberto Chiavenato. Editora Campus. b) Título: Administração de Marketing (1996). Autor: Philip Kotler. Editora Atlas. c) Título: O Marketing da Logística (1999). Autor: Martin Christopher. Editora Futura.

A ausência de referências em conformidade com essa forma de ensino demonstrou um viés mais acadêmico na escolha das bibliografias para a constituição das disciplinas, reforçando a tendência de equipará-los ao ensino superior.

O fato de identificar também disciplinas com escassez de referência revelou a necessidade de revisão e adequação nas ementas a fim de contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências previstas para a formação dos técnicos em Comércio. Nesse sentido, Santos (1995) é contundente ao argumentar que o conhecimento disciplinar necessita produzir um conhecimento interdisciplinar que dialogue com as perspectivas humanísticas e contrarie a aceitação “natural das coisas”. Isso equivale a dizer que a formação de um currículo marcado pelo tecnicismo tolhe dos/nos sujeitos a possibilidade de se perceberem partícipes no processo de produção do conhecimento para além das organizações. Dessa forma Luckesi (2003, p. 61) ressalta que

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

No documento, buscamos investigar a avaliação do ensino-aprendizagem com suas linhas e funções, uma vez que, na sociedade da informação/conhecimento, o crescente avanço científico e tecnológico possibilitava e propiciava um novo nível de (in)formação. A sociedade do mundo contemporâneo está associada ao desenvolvimento científico, à inovação tecnológica e, principalmente à humanização da vida, visto que toda a produção do

conhecimento perpassa pelo ser no/com o mundo. Assim, a escola de hoje precisa propor territórios educativos e metodológicos diante dessa realidade.

Ao considerar o além e o aquém, Libâneo (2001, p. 82) faz o seguinte questionamento: “[...] que estratégias de aprendizagem podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais?” Pensamos que inúmeras ações/atividades podem ser realizadas para atingir tal objetivo: a formação geral de qualidade dos estudantes depende de formação de qualidade dos professores. Nesse sentido, é imprescindível que o professor faça uma crítica reflexiva sobre sua prática, como avanço para sua formação profissional, já que ainda há diversas fragilidades em relação ao professor aprender a pensar sobre o próprio pensar.

Defendemos pelo exposto que quando o docente reflete sobre sua prática, ele proporciona vivências em que os estudantes sejam autores do conhecimento, analisem seus próprios processos de pensamentos e se expressem, produzem respostas ou até mesmo novos questionamentos acerca da sua inserção no mundo.

A análise do Projeto de Curso Técnico em Comércio Forma Subsequente permitiu compreender que a estrutura curricular se organizava como um fazer pedagógico que proporciona “[...] realização das Práticas Profissionais, realizadas por meio de seminários, trabalhos extraclasse nas empresas, visitas técnicas e desenvolvimento de atividades em empresas, micro estágio, elaboração e execução de cursos de atualização”, (IFBA, 2011, p. 6). Instrumentos da avaliação que as instituições, de uma forma geral, prezam por cumprir: formar sujeitos pensantes, que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais que lhe permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma (in)formação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar essa realidade e reagir em relação a ela, sendo então protagonista da sua história.

Diante disso, romper com o paradigma que inspira a dicotomia: alguém que sabe e os outros que pouco ou nada sabem, que se camufla por meio de ações e modos de encaminhar situações que controlam e silenciam estudantes é condição *sine qua non* para implementar a

educação que queremos. Não há como negar que a democratização do ensino e seu processo avaliativo é um grande desafio, posto que demanda esforços e mudanças na esfera educacional. Diante dessa realidade, o papel do professor também se altera, voltando-se para a construção de uma sociedade que tenha a inclusão social como prioridade.

Assim, visualizaram-se rompimentos de paradigma com a dicotomia do conhecimento apresentada supra e pelos estudos de Silva (2010) em que se evidenciam o currículo, como também os materiais didático-pedagógicos baseados em uma lógica eurocêntrica que distorcia e omitia formas de produzir conhecimento científico referenciado em outros/novos paradigmas da ciência. Dessa forma, tanto as questões sociais quanto étnicas do currículo reforçam a ideia do saber que humilha os sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos. A partir dessas escolhas, evidenciou-se que o currículo que se difundia nas instituições escolares pode incluir, excluir ou até mesmo omitir a produção de sentido/conhecimento na prática docente e curricular com impacto na vida dos sujeitos escolares.

### **Os instrumentos de avaliação no curso técnico em Comércio: um olhar a partir das disciplinas escolares**

O Artigo 45 do capítulo IX do Plano de Curso, que trata sobre a avaliação, evidencia que “O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme postula a Lei nº 9.394/96”, (IFBA, 2011, p. 12). Assim, para Sacristán e Gómez (1998, p. 295)

A avaliação é uma prática muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de suas modalidade ou especialidades. Conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre

múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado.

Avaliar vai além do como – dos instrumentos de avaliação – e se projeta para o porquê se está avaliando. Ao avaliar o processo educativo do estudante, abre-se a possibilidade de reorganizar o que foi planejado, visando atender as dificuldades apresentadas pós-avaliação e/ou avanços no processo. Nesse sentido, sugere fazer atribuições sistemáticas do desempenho do estudante, atribuindo-lhe mérito durante o encaminhamento das etapas de ensino, de forma a atingir a aprendizagem do mesmo. Assim, no Artigo 47 do Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio fica evidente a preocupação da instituição com o desempenho acadêmico desses sujeitos escolares quando destaca que

A verificação do desempenho acadêmico será feita de forma diversificada, a mais variada possível, de acordo com a peculiaridade de cada processo educativo, contendo entre outros: I- atividades individuais e em grupo, como: pesquisa bibliográfica, demonstração prática e seminários; II- pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; III- provas escritas e/ou orais: individual ou em equipe; IV- produção científica, artística ou cultural (IFBA, 2011, p. 12-13)

Nessa proposta reforça-se o conceito de uma avaliação que visa à formação do sujeito enquanto ser pensante, capaz de defender suas ideias, construir conceitos, possibilitando reflorescer a área do conhecimento, nascer o melhor fruto: o estudante.

No entanto, ao confrontá-la com as ementas das 18 disciplinas da matriz curricular do Curso Técnico percebemos divergência entre o que está escrito nos Artigos 45 e 47, quando garante que o processo de avaliação deve “ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos”, conforme apresenta a tabela 3:

Tabela 3 – Instrumentos avaliativos apresentados nas ementas das disciplinas

	<b>Quantidade</b>
Avaliação escrita	14
Análise de estudo de caso	11
Seminários	11
Práticas de laboratórios	02

Pesquisa	01
Estudo dirigido	01
Avaliação em grupo	01
Relatórios	01
Apresentação oral	01

(Fonte: IFBA. Plano de Curso Técnico em Comércio Modalidade Subsequente, 2011, p. 19-39).

Nos instrumentos avaliativos apresentados nas ementas das disciplinas (tabela 3) do curso em questão destacou-se a predominância da avaliação escrita. Entendemos que nesse caso, a preocupação está em aferir o conhecimento do estudante por meio de um instrumento de avaliação muito difuso nas instituições escolares. Segundo Caraça (2006, p.184) “cada época cria os seus modelos e organiza os saberes de acordo com o contexto societal que lhes serve de suporte”. Contudo, ainda convivemos com processos avaliativos classificatórios, excludentes, estagnados em metodologias obsoletas. A avaliação classificatória torna-se um instrumento autoritário e freador do desenvolvimento, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber e a outros a estagnação.

Com base nos dados da tabela exposta na página anterior, entendemos que as avaliações planejadas para o Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio (IFBA, 2011) fortalecem o paradigma cartesiano em que separa o sujeito e o objeto. Segundo Morin (2011, p. 25), “essa desagregação perpassa de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência”.

Necessário é que se busquem todos os tipos de relações estabelecidas para dar sentido e significado à vida do estudante. A avaliação numa perspectiva mediadora não apenas avalia, mas procura entender/interpretar o que está se avaliando. É preciso, portanto, aproximar-se do sujeito e não negar a sua história, pois apenas números não descrevem o que estão aprendendo. A esse respeito, Morin (2011, p. 37) sinaliza que

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Assim, é fundamental dar sentido ao que se aprende. E de que sentido nos fala a escola? Essa ainda nos apresenta “os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2011, p. 33).

Seguindo nessa mesma direção, consideramos que o professor que compreende tamanha complexidade, é o mesmo que se preocupa em organizar situações de aprendizagem e estratégias adequadas ao seu público, pois avaliar é estar preocupado com o processo de aprendizagem, com a não segregação. Na nossa compreensão, em função do rigor das ementas analisadas, percebemos a construção do conhecimento ainda fragmentada.

Evidentemente essa pode ser uma constatação preliminar, uma vez que a análise acontece com base na matriz curricular e nas ementas. Necessitaríamos de um levantamento a partir da visão dos sujeitos escolares. No entanto, a análise documental evidenciou que o processo avaliativo acontece aquém do que está explícito nos artigos 45 e 47 do Plano de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio.

Nessa perspectiva, podemos constatar que o processo avaliativo precisa ser revisto e pensado como parte de um processo educacional com um sentido útil à vida estudantil. O processo de avaliação deve ter como objetivo principal contribuir com o desenvolvimento do sujeito. Os instrumentos avaliativos devem ter objetivos e critérios bem definidos, coerentes e

transparentes, para contribuir com a formação do sujeito escolar e que o permita avaliar seu próprio desempenho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A perspectiva de análise do Plano de Curso Técnico em Comércio indica que embora haja a preocupação de inserção dos sujeitos nesse novo/outro paradigma científico, por meio dos objetivos elencados no Plano, buscando alinhar-se ao conhecimento autorreferenciável e autobiográfico, constatamos que as ementas das respectivas disciplinas não evidenciam a ruptura com o paradigma dominante da ciência, isentando-se, portanto, do diálogo com o paradigma emergente. Nesse sentido, o foco das disciplinas ainda esbarra no prestígio da formação técnico-acadêmica, até mesmo na escolha da bibliografia que compõe o percurso formativo dos estudantes.

Para além de uma formação do profissional-cidadão, coadunamos que a constituição do profissional não pode prescindir o cidadão. Do contrário a formação utilitarista, voltada simplesmente para o mercado do trabalho e isenta de consciência histórica anularia o projeto de educação que se constitui no desenvolvimento do sujeito histórico-crítico.

Propomos ainda uma revisão e adequação do Plano de Curso com o percurso formativo de um curso técnico de nível médio. Esse aspecto possibilita os sujeitos produzirem conhecimento em consonância com as competências inerentes a essa etapa de aprendizagem.

Em suma, as indagações e inquietações aqui expostas apontam para a necessidade de estudos posteriores que revelarão como os sujeitos implicados nesse processo educativo se percebem no processo de formação cidadã e educacional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 4 ago. 2015.
- CARAÇA, J. Um discurso sobre as ciências passadas e presentes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IFBA. Ministério da Educação. **Plano de curso do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Comércio do Núcleo Avançado de Juazeiro do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia**. Juazeiro, 2011.
- IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014 -2018**. Salvador, 2013.
- KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed., enlarged. Chicago and London: University of Chicago Press, 1970.
- LIBÂNEO, C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Senac, 2016.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários para à educação do futuro**. 2 ed.rev.. – são Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Reis. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 2006.