

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Rodolfo Angelo Correia Gerstenberger

**EDUCAÇÃO BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: DESAFIOS DO EDUCADOR NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO TÉCNICA**

**São Caetano do Sul - SP
2021**

RODOLFO ANGELO CORREIA GERSTENBERGER

**EDUCAÇÃO BASEADA NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: DESAFIOS DO EDUCADOR NO PROCESSO DE
AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO TÉCNICA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação -
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul - SP
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

GERSTENBERGER, Rodolfo Angelo Correia

Educação baseada no desenvolvimento de competências: Desafios do educador no processo de avaliação em instituição de formação técnica / Rodolfo Angelo Correia Gerstenberger. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

186 p.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Formação docente 2. Desenvolvimento de competências 3. Ensino Técnico
4. Avaliação 5. Aprendizagem da docência I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 16/08/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos Andrade (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira (IF SUDESTE MG)

**Com carinho e reconhecimento dedico este trabalho aos meus pais e meus
filhos.**

Agradecimentos

Não sendo da boca pra fora, agradeço a Deus por me sustentar até aqui, em meio a tantas turbulências vividas em minha vida pessoal e no mundo, nos últimos dois anos.

Agradeço aos meus pais pela boa educação e pelos preceitos que me fizeram crescer de maneira correta, buscando sempre ressaltar a importância do ser humano de verdade na sociedade.

Agradeço aos meus filhos por me cederem um pouco do seu tempo para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa da melhor maneira possível. Thomas e Olívia, papai é extremamente grato pelas suas vidas.

Agradeço àquela pessoa que me acompanha e que sempre fala para eu continuar. Obrigado por me aguentar.

Agradeço à minha amiga Claudia Siola, que me incentivou, entrou comigo nessa jornada e, nos últimos dois anos, aceitou ouvir minhas angústias e me permitiu ouvir as suas. Te amo, minha amiga.

Agradeço aos Professores Paulo Sérigo e Marli Amélia por aceitarem participar deste meu momento de formação de uma maneira tão relevante, acolhedora, humana e profissional. Gratidão.

Agradeço imensamente à Professora Maria de Fátima, pelo incrível acolhimento, orientação, carinho e cuidado durante todo este período.

Gratidão a Deus por tê-la colocado em meu caminho. Meu eterno reconhecimento pela magnífica educadora que é. Quando eu crescer, quero ser assim.

Por fim, agradeço à USCS por me receber e contribuir de maneira inexplicável para o meu desenvolvimento profissional, favorecendo a boa atuação de mais um docente que busca diariamente contribuir com essa sociedade.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como os professores do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, de uma instituição localizada no ABC paulista, desenvolvem o processo avaliativo, abrangendo a construção de critérios, em uma abordagem que tenha como foco o desenvolvimento de competências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo-analítico realizada em uma unidade de nível médio e técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assim, a questão que norteou a pesquisa foi: Como ocorre o processo de avaliação em uma educação que tenha como foco o desenvolvimento de competências? A fundamentação teórica pautou-se, principalmente, nas contribuições de Perrenoud, Hoffmann e Luckesi sobre avaliação da aprendizagem, bem como nos estudos de Zabala, Arnau e Perrenoud, referentes aos conceitos de competência entendidos em uma perspectiva educacional e profissional. Ademais, documentos oficiais e institucionais também fizeram parte da pesquisa. Como parte do processo de estudo, realizaram-se pesquisa e entrevistas com professores da unidade da instituição de ensino apresentada, utilizando-se, como instrumentos, questionário com perguntas fechadas e abertas e questionário estruturado para as entrevistas. O questionário mostrou-se importante para descrever o perfil dos dezessete docentes respondentes do questionário, bem como apresentar instrumentos e estratégias de ensino utilizadas. Já em relação às entrevistas, realizadas com cinco professores que haviam participado do primeiro questionário, permitiram mapear a importância da formação docente, assim como as concepções de avaliação e a perspectiva de formação por competência presentes em seus processos didáticos. Com a análise dos dados gerados, constatou-se um processo avaliativo que se direciona a um modelo formativo e que se conecta com a formação por competências. No entanto, em alguns momentos, pelas falas dos docentes, verificou-se que o modelo tradicional de formação e avaliação ainda é presente. Vale ressaltar que o estabelecimento de critérios foi realizado tendo as habilidades como referência. O produto resultante da pesquisa tem como objetivo contribuir com os momentos de formação. Trata-se de um conjunto de textos organizado por meio da plataforma Padlet. Os conteúdos a serem abordados são: concepções de avaliação, conceito de competência e as relações entre conceitos de avaliação e o desenvolvimento por competência. Por fim, esta pesquisa propiciou maior conhecimento sobre os processos avaliativos dos docentes e levantou novos questionamentos acerca do uso do sistema de lançamento de menções (indicadores do desenvolvimento e rendimento do aluno), merecendo, assim, contínuos estudos relacionados ao processo de formação e avaliação com foco na abordagem por competência.

Palavras-chave: Formação docente. Desenvolvimento de competências. Ensino técnico. Avaliação. Aprendizagem da docência.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate how teachers of the Integrated Technical Course to High School, from an institution located in the ABC Paulista, develop the evaluation process, covering the construction of criteria, in an approach that focuses on the development of competencies. This is a qualitative research of descriptive-analytical nature carried out in a unit of high school and technical level of the Paula Souza State Center of Technological Education. Thus, the question that guided the research was: How does the evaluation process occurs in an education that focuses on the development of competencies? The theoretical foundation was based, mainly, on the contributions of Perrenoud, Hoffmann and Luckesi on learning assessment and the studies of Zabala, Arnau and Perrenoud regarding the concepts of competence understood in an educational and professional perspective. It is worth mentioning that official and institutional documents were also part of the research. As part of the study process, research and interviews were conducted with teachers of the unit of the educational institution presented, using as instruments questionnaire with closed and open questions, and structured questionnaire for the interviews. The questionnaire presented its importance to describe the profile of the seventeen teachers who answered the questionnaire, as well as to present instruments and teaching strategies used. As for the interviews, these conducted with five teachers who had participated in the first questionnaire, allowed mapping the importance of teacher training as well as conceptions of assessment and the perspective of training by competence present in their teaching processes. With the analysis of the data generated, it was found an evaluation process that is directed to a formative model and that is connected to the training by competence, but that in some moments, by the teachers' speeches, the traditional model of training and evaluation is presented. It is worth noting that the establishment of criteria is carried out using the skills as a reference. The product resulting from the research aims to assist the training moments, meetings with teachers, being it a set of materials organized through the PADLET platform. The contents to be addressed are: assessment conceptions, the concept of competence and the relationships between assessment concepts and the development by competence. Finally, this research provided greater knowledge about the assessment processes of teachers and raised new questions about the use of the system of posting mentions (indicators of development and student performance), thus deserving continued studies on the process of training and assessment focused on the approach by competence.

Keywords: Teacher training. Development of competences. Technical education. Evaluation. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sínteses de avaliação do rendimento do aluno.	19
Figura 2: Derivação das competências gerais aos índices de sucesso.....	552
Figura 3: Sínteses de avaliação do rendimento do aluno.	72
Figura 4: Exemplo de utilização do PADLET	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos trabalhos levantados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	24
Quadro 2: Síntese do trabalho de Marielza Faria Kato	26
Quadro 3: Síntese do trabalho de Solange Cristina Zambieri	27
Quadro 4: Síntese do trabalho de Cícero Cardozo de Almeida Filho.....	28
Quadro 5: Síntese do trabalho de Ana Maria Kuasne da Silva Macedo.....	29
Quadro 6: Síntese do trabalho de Patrícia Fernandes de Freitas.	30
Quadro 7: Síntese do trabalho de Vilmar Menegon Bristot	31
Quadro 8: Síntese do trabalho de Marco Aurélio Zanote	32
Quadro 9: Síntese do trabalho de André Luis dos Santos Silva.....	33
Quadro 10: Síntese do trabalho de Flávio Antônio Thiesen	33
Quadro 11: Ferramentas de Merrieur (1998).....	39
Quadro 12: Obstáculos possíveis no processo de regulação da aprendizagem.....	42
Quadro 13: Perspectivas sobre o conceito de competência no âmbito profissional.	45
Quadro 14: Perspectivas sobre o conceito de competência no âmbito profissional..	47
Quadro 15: Relação de cursos técnicos e autorização para nível superior.....	60
Quadro 16: Linha histórica da educação profissional a partir da LDB de 1961	61
Quadro 17: Linha histórica da educação profissional integrada a partir de 2003.....	62
Quadro 18: Perfil do docente entrevistado	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Titulações dos entrevistados.....	68
Tabela 2: Tempo de atuação docente e atuação docente na formação por competência	69
Tabela 3: Instrumentos utilizados pelos professores	74
Tabela 4: Estratégias utilizadas pelos professores.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa.....	66
Gráfico 2: Tipo de instituição de formação	67
Gráfico 3: Formação superior dos participantes.....	67
Gráfico 4: Atividades exercidas além da docência na ETEC	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
ETIM	Ensino Técnico ao Integrado ao Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEE	Conselho Estadual da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GOT	Ginásios Orientados para o Trabalho
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
FATEC	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PESQUISAS CORRELATAS	24
2.1 O que encontramos.....	24
2.2 Considerações após levantamento	34
3 AVALIAÇÃO E O CONCEITO DE COMPETÊNCIA	37
3.1 Avaliação da aprendizagem.....	37
3.2 Conceitos de competência.....	44
3.3 Avaliação por competência	53
4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO TÉCNICO	59
4.1 Contexto histórico	59
5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
5.1 O tipo de pesquisa: a escolha do método	64
5.2 Os instrumentos da pesquisa.....	65
5.3 O contexto da pesquisa: O Centro Paula Souza.....	70
6 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O PROCESSO AVALIATIVO: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO	74
6.1 Instrumentos e estratégias de ensino utilizadas pelos professores	74
6.2 Análise das entrevistas realizadas	78
6.2.1 Concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem.....	79
6.2.2 Processos avaliativos e o estabelecimento de critérios	85
6.2.3 Concepção de competência, de instrumentos avaliativos e de rendimento do aluno	91
6.2.4 Sugestões de critérios no processo avaliativo	97
7 PRODUTO	100
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	1133
ANEXOS	1811

1 INTRODUÇÃO

Sou professor em cursos técnicos da área de gestão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, nos quais leciono não só disciplinas diversas nos cursos de Administração, Logística, Recursos Humanos, como também disciplinas que orientam o desenvolvimento de projetos técnicos científicos. Entre elas, destaco a de trabalho de conclusão de curso para o curso técnico integrado ao ensino médio.

Iniciei meu processo de formação profissional de maneira muito similar à maioria dos jovens da região onde cresci, o ABC paulista, formado por grande quantidade de indústrias, principalmente a automobilística. Por essa razão, há uma contínua busca por profissionais com qualificação, a fim de suprir a necessidade produtiva dessa cadeia.

Dessa forma, iniciei minha formação de nível médio na área da mecânica de usinagem e ferramentaria, fazendo uso dessa qualificação para me inserir no mercado de trabalho, em 2004. Já com olhar à formação superior, e considerando o avanço na quantidade de cursos de graduação de nível tecnológico na época, aproveitei a oportunidade dos novos cursos da Faculdade de Tecnologia Termomecânica e consegui uma concorrida vaga em Tecnologia em Processos Gerenciais, que me permitiu chegar à Engenharia da Qualidade da empresa na qual trabalhava, dando início a minha atuação nas diversas áreas da gestão, antes de iniciar minha caminhada docente.

Desde sempre, fui muito comunicativo e me sentia bem em poder ajudar os colegas de sala e de trabalho, no que diz respeito à execução das tarefas solicitadas, fossem por professores, fossem por superiores e pares. Por isso, passei a auxiliar a área de RH da primeira empresa na integração e nos treinamentos sobre gestão da qualidade para os novos funcionários.

O contexto econômico de 2008 era favorável, e o mercado de trabalho estava aquecido, o que culminou com meu aceite para uma nova oportunidade de trabalho, logo que terminei minha graduação, no 1º semestre do mesmo ano. Tudo foi muito novo: o ambiente corporativo diferenciado, o ramo de petróleo e gás – que carecia de mais responsabilidade e cuidado –, além do fato de se tratar de uma empresa em outro Estado, com necessidade de viagens constantes dentro e fora de São Paulo. Entretanto, o trabalho, aos poucos, foi me desgastando e, após um intercâmbio de férias para Cambridge, na Inglaterra, percebi que meu mundo não deveria se prender

a esse contexto corporativo. Após retornar, decidi que me planejaria para passar um tempo maior fora, e assim o fiz.

Após um ano da primeira viagem, pedi demissão e fui passar 7 meses na Irlanda. O foco era o desenvolvimento do idioma e o replanejamento de minha vida pessoal e profissional, deixando claro aos colegas e à chefia que, ao voltar, precisaria atuar em algo que pudesse contribuir com a sociedade. Cheguei a pensar, inclusive, em alguma atividade voltada à assistência social.

De retorno pela segunda vez, em 2011, tornei a atuar na indústria, porém em um pequeno negócio familiar. Na ocasião, comecei a pensar de que maneira poderia contribuir com a sociedade, considerando o conhecimento que já trazia. Participei de um processo seletivo para um colégio profissionalizante particular da minha região, mas os horários não se alinhavam à realidade do meu trabalho. No início de 2012, influenciado por meu irmão, que na época atuava na docência, e instigado pela vontade em compartilhar, mesmo sendo jovem e ainda em caminhada profissional, de uma geração Y inquieta, e acompanhando as possibilidades de um mercado de trabalho aquecido devido ao contexto econômico, participei de um concurso do Centro Paula Souza, na qual iniciei minha vida profissional acadêmica no mês de setembro do mesmo ano, na ETEC de Diadema.

Até 2014, conseguia conciliar minha atuação docente e empresarial, contudo, de 2014 até 2019, dediquei-me exclusivamente à docência, atuando em sala de aula, na coordenação de cursos, na direção executiva da associação de pais e mestres e como professor representante da coordenação de estágios e projetos de parcerias.

Na sequência, desliguei-me das atividades de coordenação e retornei com carga completa em sala de aula para iniciar o Mestrado em Educação. No período acima percorrido, após o meu ingresso como docente, concluí uma pós-graduação *lato sensu* em “Gestão de relacionamento com o cliente” e uma licenciatura em “Docência em Ensino Médio e Técnico”.

Partindo de um olhar atuante no mercado de trabalho, que naturalmente discute o perfil do profissional competente em um direcionamento cujo objetivo é identificar o comportamento de entrega desse profissional, sempre busquei, em minha atuação docente, mensurar as ações adequadas ao processo de desenvolvimento da profissionalidade do aluno. Minha postura sempre se pautou em formas de avaliação que, de fato, trouxessem um contínuo formativo do estudante, de maneira a regular

os procedimentos conforme as necessidades identificadas no processo, com base nas modificações de um mercado de trabalho globalizado e em constante mudança.

O processo de avaliação que traga uma visão real do alcance do aluno com relação as competências necessárias deve-se pautar também nas recomendações dos documentos oficiais da instituição, que têm, em sua essência, a formação profissional do educando, com vistas a torná-lo apto a atuar de maneira competente no futuro. Como já foi dito, o conhecimento anterior das áreas de minha atuação contribui para uma reflexão sobre o futuro profissional do aluno. Nesse sentido, busco selecionar conteúdos que lhe sejam efetivamente úteis ao desempenho de suas funções, além de conscientizá-lo sobre a responsabilidade de contínua busca de formação.

O sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças, ajustes, adequações e revisões no decorrer dos anos. Prova disso são as alterações da BNCC, documento que preconiza um modelo de currículo muito discutido na área educacional, reiterando a necessidade de um processo da educação pautado no desenvolvimento de competências.

É importante compreender não só as particularidades e os fatores que ocasionam essas mudanças, como também o impacto que elas trazem ao processo de ensino/aprendizagem, pois isso afeta tanto o discente quanto o docente, e este último em grande escala. Em outras palavras, o professor precisa fazer adequações específicas em seu modo de trabalho, técnicas e procedimentos didáticos e, por conseguinte, são necessárias alterações também no processo avaliativo. Em suma, são mudanças oriundas, muitas vezes, de políticas educacionais e, principalmente, de necessidades do mundo e do mercado globalizado, informatizado e tecnológico, que acabam requerendo cada vez mais profissionais “qualificados” para atuarem de maneira proativa, sistematizada, interligada, humanizada e eficiente.

Nesse contexto de desenvolvimento humano, as instituições de ensino e seus atores deparam-se com o desafio de não somente compartilhar conhecimentos, mas também de desenvolver, nos alunos, habilidades e atitudes: saber, saber fazer e ser.

De acordo com Ferreti (1999) apud Ramos (2002, p.405),

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação é enfocada como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho.

O conceito de competência está presente nos documentos oficiais, em especial, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, no Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) – parecer nº16/99 – e em alguns autores como Zabala e Arnau (2010) também identificamos a presença do conceito. Desse modo, a educação pautada no desenvolvimento de competências pressupõe que tenhamos o entendimento das etapas do processo de ensino/aprendizagem, das estratégias de ensino e do processo de avaliação, pois teremos de deixar de lado as padronizadas “notas” mensuráveis numericamente e partir para uma perspectiva de menção e ponderação, baseada em conhecimentos adquiridos, habilidades desenvolvidas e atitudes percebidas.

Como educador público, atuante em uma instituição cujo foco é o desenvolvimento de competências, percebo que a dificuldade que enfrento no processo avaliativo é compartilhada com alguns colegas de trabalho. O que seria um bom instrumento avaliativo? Como avaliar num processo de educação que tenha como foco o desenvolvimento de competências? Vale a pena ressaltar que essas questões partem de uma premissa de avaliação como um elemento importante para o aprendizado do aluno, em uma perspectiva de competência.

Com base no exposto, investigamos o seguinte problema de pesquisa: Como ocorre o processo de avaliação em uma educação que tenha como foco o desenvolvimento de competências?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar como os professores do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) desenvolvem o processo avaliativo – construção de critérios –, considerando o desenvolvimento de competências. Para tal, temos como objetivos específicos:

- Analisar as concepções de avaliação presentes nos documentos institucionais;
- Identificar e analisar os instrumentos e critérios de avaliação presentes nos procedimentos didáticos utilizados pelos docentes que atuam no curso de Administração Integrado ao Ensino Médio da ETEC de Diadema;
- Identificar e analisar as dificuldades do docente no estabelecimento de critérios avaliativos para o desenvolvimento por competências nas ETEC's;
- Elaborar material de apoio, por meio da plataforma Padlet, contendo concepções de avaliação, de competência, de avaliação por competência e critérios avaliativos.

Vale ressaltar que a ETEC selecionada institui, como nota, uma avaliação por menção (MB, B, R e I), e os professores lançam essas menções no fim do período visando a explicitar o rendimento do aluno. O sistema permite que o docente insira seu plano de trabalho com os conteúdos programáticos vinculados a competência a ser desenvolvida e, no momento em que se lançam as menções, alguns critérios já estabelecidos pelo sistema informatizado são apresentados para que o professor escolha qual deles fez parte do seu instrumento avaliativo.

Figura 1: Sínteses de avaliação do rendimento do aluno.

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Excelente	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: Deliberação CEETEPS Nº 003, 2013 p.16

Alguns professores acostumados com a atribuição de notas, numa perspectiva de avaliação quantitativa pautada apenas nos resultados, ao ingressarem numa proposta de avaliação por menção, costumam transpor essa visão quantitativa à ideia de uma avaliação por menções. Por essa razão, ainda fazem uso do numérico como referência ao processo avaliativo, o que poderá gerar confusão e dúvidas quando se mensura o desempenho do aluno.

Desse modo, confundir conceitos avaliativos com escalas de notas de 0 a 10 ainda é comum no meio acadêmico e pedagógico por competências, nos quais concorrem critérios e indicadores de desempenho. Isso pode acontecer tanto com os professores mais antigos quanto com os mais jovens, inexperientes e que, muitas vezes, não passam por um processo de formação pedagógica continuada que discuta essas questões. Além disso, muitos professores do ensino técnico não são licenciados, fato comum quando tratamos da formação técnica, que, inclusive, é o foco da presente pesquisa.

As Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo (CEE N°8/2000, p.11 - 12), aprovada em 05/07/2000, definem alguns requisitos para a formação desse docente:

23. Estão habilitados, para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os profissionais graduados na área ou componente curricular do curso e licenciados (licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica de docentes) além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente. (NR)

24. Poderão, ainda, ser admitidos para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico, devidamente autorizados pelo respectivo órgão supervisor, de acordo com a seguinte ordem preferencial:

24.1. Na falta de profissionais licenciados, os graduados na correspondente área profissional ou de estudos.

24.2. Na falta de profissionais graduados em nível superior nas áreas específicas, profissionais graduados em outras áreas e que tenham comprovada experiência profissional na área do curso.

24.3. Na falta de profissionais graduados, técnicos de nível médio na área do curso, com comprovada experiência profissional na área.

24.4. Na falta de profissionais de nível técnico com comprovada experiência, outros profissionais reconhecidos por sua experiência profissional na área.

24.5 No caso de componentes curriculares específicos de Enfermagem, a possibilidade referida no item 24.1 só será admitida quando e enquanto, comprovadamente, não houver candidato à docência que seja portador de licenciatura ou equivalente, nos termos do artigo 23. Ainda no caso desses mesmos componentes curriculares, não serão admitidas as possibilidades referidas nos itens 24.2, 24.3 e 24.4. A exclusão das possibilidades referidas nos itens 24.2, 24.3 e 24.4 passa a vigorar para todos os Planos de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Enfermagem que vierem a ser protocolados a partir da data da publicação desta Indicação. Quanto aos cursos já autorizados, com planos já aprovados, as escolas terão um prazo máximo de seis meses para adequarem seu corpo docente a estas disposições, uma vez que, a rigor, os referidos dispositivos já não se aplicavam mesmo à Enfermagem, dada a existência de grande número de enfermeiros graduados em Enfermagem no Estado de São Paulo.

24.6. Profissionais graduados ou portadores de diploma de Mestrado ou Doutorado nas áreas dos componentes curriculares do curso de educação profissional também poderão ser aceitos para os fins de docência na educação profissional de nível técnico.

25. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, o estabelecimento de ensino deverá propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor.

Ainda sobre a formação do docente de educação profissional, a Resolução CNE/CP N°1, de janeiro de 2021, determina:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e

Tecnológica.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional.

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

§ 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o caput, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos.

§ 3º Inserem-se no disposto do caput os profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 55. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino.¹⁸

Art. 56. Para o exercício do magistério nos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, o docente deve possuir a formação acadêmica exigida para o nível superior, nos termos do art. 66 da Lei 9.394/1996. Parágrafo único. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área devem ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados

e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e

III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.

Art. 58. Nos cursos de qualificação profissional podem atuar instrutores:

I - de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos; e

II - de nível superior, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada. Parágrafo único. Dadas as especificidades dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os seus docentes podem contar com a colaboração dos instrutores referidos nos incisos I e II do caput e, no caso dos Cursos Superiores de Tecnologia, com a colaboração dos instrutores referidos no inciso II do caput.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que o alinhamento de diretrizes no espaço educacional, tratado coletivamente em um contínuo processo de formação, pode se tornar permanente no padrão educacional baseado nos conceitos de competência, mesmo que ainda exista resistência inicial por parte de alguns professores.

A definição de critérios de avaliação e indicadores de domínio, explicitada tanto nos documentos institucionais quanto na prática dos professores, será um ponto que nos ajudará a responder ao problema de pesquisa aqui apresentado. Nesse sentido, avaliar procedimentos sistemáticos e alinhados às políticas educacionais de cada instituição pode ser de grande valia para a manutenção da cultura institucional, bem como sustentar as ações e procedimentos didáticos de cada professor.

Com relação à estrutura da pesquisa, ela se divide em oito seções, a contar desta primeira, intitulada **introdução**.

Na segunda seção – **Pesquisas correlatas** –, apresentamos o levantamento de pesquisas já realizadas sobre a temática proposta. Para tal, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), utilizando os descritores “Avaliação”, “Competências” e Ensino técnico, no período de 2010 até 2020, nas áreas de Ciências Humanas e Educação.

Na terceira seção – **Avaliação e o conceito de competência** –, tratamos, inicialmente, do processo de formação docente, ressaltando como o conceito de avaliação está relacionado à ideia de aprendizagem. Posteriormente, tratamos do processo de avaliação por competência e suas especificidades.

Na quarta seção – **Ensino Técnico e Integrado** –, buscamos compreender o processo histórico envolvido na formação técnica e profissionalizante no Brasil, por meio de leis e diretrizes. Nessa seção, também inserimos as particularidades da instituição que será objeto de estudo.

Na quinta seção – **Método e instrumentos de pesquisa** – discorreremos sobre o método escolhido e explicitamos os instrumentos a serem utilizados. Na parte final, apresentamos o contexto da pesquisa.

Na sexta seção – **Desenvolvimento de competências e o processo avaliativo: a prática docente em foco** – apresentamos os dados que foram analisados

Na sétima seção – **Produto** – expomos a proposta de produto resultante da pesquisa realizada

Por último, fazemos as considerações finais, com o objetivo de sintetizarmos a análise do trabalho, abrangendo os pontos principais identificados durante do desenvolvimento da pesquisa teórica e com o os professores.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Nesta seção, apresentamos o levantamento de pesquisas já realizadas sobre a temática proposta. Para tal, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), utilizando os seguintes descritores: avaliação, competências e Ensino técnico. O levantamento considerou as produções realizadas de 2010 até 2020, nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Foram encontrados oito trabalhos relacionados ao objeto em estudo, e mais um trabalho de 2007, identificado antes do filtro dos 10 anos e que mantinha considerável relação com o tema aqui abordado. Na primeira parte da seção, apresentamos as pesquisas, procurando evidenciar o problema de pesquisa e os resultados encontrados. Por último, passamos às conclusões sobre o levantamento feito.

2.1 O que encontramos

No quadro 1, é possível identificar uma síntese dos nove trabalhos encontrados. São eles:

Quadro 1: Síntese dos trabalhos levantados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Ordem	Autor, Ano de Defesa e Nível de Produção	Instituição	Título
1	Marielza Faria Kato, 2007 (Dissertação)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades
2	Solange Cristina Zambieri, 2014 (Dissertação)	Universidade Metodista de São Paulo	Avaliar por competências: uma discussão a partir do ensino profissionalizante
3	Cícero Cardoso de Almeida Filho, 2017 (Dissertação)	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação Educacional em Boa Vista-Roraima: O ENEM como referência para o ensino técnico integrado ao ensino médio

4	Ana Maria Kuasne da Silva Macedo, 2012 (Dissertação)	Universidade do extremo sul catarinense - UNESCO Unidade acadêmica de humanidades, ciência e educação.	Avaliação de competências e indicadores qualitativos de aprendizagem no ensino técnico: um estudo no curso técnico têxtil em malharia e confecção do IF-SC – Campus Araranguá
5	Patrícia Fernandes de Freitas, 2013 (Dissertação)	Universidade Federal do Ceará	Formação de estudantes do Ensino Médio Integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s)
6	Vilmar Menegon Bristot / 2012 (Dissertação)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio/técnico-profissionalizante voltado a melhoria da qualidade na indústria de conformação cerâmica
7	Marco Aurélio Zanote / 2011 (Dissertação)	Universidade Estadual Paulista	Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso.
8	André Luis dos Santos Silva / 2013 (Dissertação)	Universidade Estadual de Londrina	Organização e gestão do currículo integrado de um curso de enfermagem: pesquisa documental
9	Flávio Antônio Thiesen / 2014 (Dissertação)	Centro Universitário La Salle	A experiência de aprendizagem mediada no contexto da educação profissional

Fonte: Elaboração própria.

Nos próximos quadros, procuramos identificar, de maneira detalhada, o que aborda cada um dos trabalhos levantados. Na sequência, apresentamos um pequeno texto, procurando evidenciar as conclusões dos estudos.

Quadro 2: Síntese do trabalho de Marielza Faria Kato

Autor/Ano	Marielza Faria Kato / 2007
Disponível em	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_bc4f9ff5e881c0bd28acc24cb3fc0251
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Título	Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional.
Objeto de Pesquisa	Investigar junto à professores e coordenadores dos cursos técnicos de Publicidade e Química de uma instituição de formação técnica privada como ocorre o processo de avaliação tendo como base a formação por competência.
Público-Alvo	Ensino profissional de nível Médio – Técnico.
Palavras-chave	Avaliação de aprendizagem. Competências. Educação profissional.

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Kato (2007) baseou-se nos conceitos gerais de competências, levantados e contextualizados por autores diversos, considerando também os documentos oficiais gerais. Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisadora apoiou-se na análise do Discurso do Sujeito Coletivo com o objetivo de investigar como professores e coordenadores dos cursos técnicos de Publicidade e Química, em uma instituição privada de um bairro de classe média / média baixa de São Paulo, realizam suas avaliações com base na necessidade do desenvolvimento de competências. Vale a pena ressaltar que se trata de cursos noturnos, que geralmente formam turmas com perfis profissionais experientes, em busca de complemento profissional. Kato (2007) concluiu que os professores entendem a importância do processo formativo por competências e finaliza trazendo algumas mudanças possíveis de serem alcançadas. A autora percebeu o imediatismo no que diz respeito a atender às demandas de mercado, deixando claro o foco do docente pelas competências técnicas. No que tange ao processo de avaliação, a autora conclui que, entre os professores participantes, existe uma preocupação relacionada àquilo que ela chama de “didáticas diferenciadas”, apresentando a utilização de situações-problema e do desenvolvimento de projetos pelos docentes, situações e projetos esses em que os alunos são avaliados em processo e em situação.

Quadro 3: Síntese do trabalho de Solange Cristina Zambieri

Autor/Ano	Solange Cristina Zambieri / 2014
Disponível em	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_c442c22c76aaf219a550361749501cc1
Instituição	Universidade Metodista de São Paulo.
Título	Avaliar por competências: uma discussão a partir do ensino profissionalizante.
Objeto de Pesquisa	Investigar, junto a professores de uma instituição de formação profissionalizante e privada da capital paulista e com unidades na região metropolitana, como ocorre o processo de avaliação baseada no conceito de competência bem como ocorre o processo de estabelecimento de critérios.
Público-Alvo	Professores de ensino profissionalizante.
Palavras-chave	Avaliação por competências. Ensino profissionalizante. Conhecimentos. Habilidade.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de pesquisa de Zambieri (2014) teve, por objetivo, entender de que modo os professores de uma instituição de formação profissionalizante da capital paulista, na região metropolitana, estabelecem o processo avaliativo, considerando o olhar para o estabelecimento de critérios, bem como o que entendem por formação por competências. O caminho levantado no referencial teórico buscou conhecer o processo histórico do ensino profissionalizante e sua relação com a necessidade do desenvolvimento de competências em uma perspectiva de desenvolvimento tecnológico, globalização e, conseqüentemente, mercado de trabalho. Ainda no referencial teórico, a autora discutiu os diferentes conceitos de avaliação, em especial, a avaliação por competências e suas especificidades.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, com vistas a se mapear os perfis dos entrevistados e conhecer a prática do docente vinculada a uma formação por competências. Zambieri (2014) concluiu que ainda é muito escassa a fundamentação teórica sobre o assunto discutido. Diante disso, percebe-se a falta de preparo dos profissionais, o que levanta questionamentos quanto aos processos de qualificação docente para que a ação educadora se torne, de fato, relevante que considere uma avaliação por competências. A pesquisadora ainda ressalta a visão que os docentes têm com relação aos conceitos de competência e suas características formativas. Fica explícito a diferenciação que percebem de uma avaliação por nota e classificatória para uma avaliação por competência, com foco na aprendizagem por

meio da identificação e ação sobre as dificuldades e possibilidade de recuperação do aluno.

Quadro 4: Síntese do trabalho de Cícero Cardozo de Almeida Filho

Autor/Ano	Cícero Cardozo de Almeida Filho / 2017
Disponível	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_f4680b7cb70ce8b7c2654d0902b7f996
Instituição	Universidade Federal de Juiz de Fora.
Título	Avaliação educacional em Boa Vista- Roraima: O ENEM como referência para o ensino técnico integrado ao ensino médio.
Objeto de Pesquisa	Elaborar modelo de avaliação de aprendizagem para aplicação aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual da capital Boa Vista, referenciando a avaliação no modelo ENEM, identificando o entendimento dos alunos quanto ao ENEM bem como se os docentes desenvolvem avaliações em suas disciplinas visando a preparação do aluno.
Público-Alvo	Alunos e professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.
Palavras-chave	Avaliação. ENEM. Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho desenvolvido por Almeida (2017) teve, como foco, a elaboração de um modelo de avaliação de aprendizagem baseada no modelo ENEM a ser aplicado no Instituto Federal em Roraima e na Rede Estadual da capital Boa Vista, com alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. O referencial teórico apresenta a história da formação técnica, as realidades das escolas que participaram da aplicação da avaliação educacional e o contexto histórico-cultural da avaliação, introduzindo, de maneira mais detalhada, a conceituação de avaliação e caracterizando ENEM, no que concerne à sua origem e aos seus objetivos. A pesquisa prática se deu de maneira exploratória e descritiva, tendo em vista não só os passos seguidos, cujo escopo foi a descrição das realidades estudadas, como também as referências, que mencionam a abordagem exploratória.

O pesquisador constatou que tanto os alunos quanto os professores concordam com o sentimento de despreparo dos alunos para participação nas provas do ENEM. Quanto à visão do docente, relacionada ao processo avaliativo que capacite o aluno a interpretar os textos das provas, nota-se que o professor ainda trabalha com uma

avaliação classificatória e que, quando o aluno não atinge o objetivo, não existe nada que se possa fazer.

Assim, fica claro que as escolas não dispõem de um sistema de avaliação bem desenhado, mas sim de uma estrutura de aferição, o que, segundo o autor, não favorece a correção de distorções, tampouco o desenvolvimento de competências, já que apenas entram nesse processo de aferição.

Quadro 5: Síntese do trabalho de Ana Maria Kuasne da Silva Macedo

Autor/Ano	Ana Maria Kuasne da Silva Macedo / 2012
Disponível em	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_a01229e771595a9ee67608182ebc190d
Instituição	Universidade do Extremo Sul Catarinense.
Título	Avaliação de competências e indicadores qualitativos de aprendizagem no ensino técnico: um estudo no curso técnico têxtil em malharia e confecção do IF-SC – Campus Araranguá.
Objeto de Pesquisa	Investigar de maneira exploratória e qualitativa como os professores do curso técnico têxtil realizam o processo avaliativo do aluno em um currículo baseado no desenvolvimento de competências.
Público-Alvo	Professores do curso técnico têxtil do Instituto Federal de Santa Catarina.
Palavras-chave	Avaliação. Ensino por Competências. Indicadores Qualitativos.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Macedo (2012) teve, como objetivo, entender o processo de ensino dos professores do curso técnico têxtil do Instituto Federal de Santa Catarina. O referencial teórico abordou os conceitos de competências, as concepções de avaliação e a base da formação técnica e profissionalizante. Por meio de pesquisa qualitativa, fazendo uso de grupo focal, a autora analisou os instrumentos que os professores utilizam em seu processo de formação do aluno e buscou entender os indicadores qualitativos de aprendizagem utilizados pelos educadores. Após o levantamento e a constatação dos indicadores utilizados no processo avaliativo, Macedo (2012) conclui que ainda existe um tradicionalismo no processo avaliativo, o que demanda reflexão contínua sobre a prática docente.

Quadro 6: Síntese do trabalho de Patrícia Fernandes de Freitas.

Autor/Ano	Patrícia Fernandes de Freitas / 2013
Disponível em	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_021686243496ab73c5a1bf8300b77e17
Instituição	Universidade Federal do Ceará.
Título	Formação de estudantes do Ensino Médio Integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s)
Objeto de Pesquisa	Investigar de maneira dialética a formação por competência nos cursos técnicos integrados em uma perspectiva de relações sociais entre trabalho e educação.
Público-Alvo	Professores, gestores e discentes do Instituto Federal do Ceará.
Palavras-chave	(Des)Qualificação. Competência(s). Ensino Técnico Integrado.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho desenvolvido por Freitas (2013) teve como objetivo avaliar o processo de reinserção do ensino integrado em 2004 bem como entender seus impactos nas questões sociais e desenvolvimento das atividades profissionais. Permeando o referencial teórico a autora discorre sobre a formação por competência bem como a legislação e decretos presentes no processo de reinserção da formação integrada. Como estudo prático a autora elaborou roteiros de entrevistas direcionados à gestores educacionais, professores e alunos visando assim mapear perfis bem como o olhar referente à formação integrada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional e aplicação posterior.

A pesquisadora, após referencial teórico e dados obtidos pelas pesquisas estruturadas, ressalta a importância da formação inicial e continuada do docente, para que se desenvolvam concepções de didática e avaliação de uma maneira coletiva, e sugere, inclusive, a elaboração de um PPP com diretrizes bem estabelecidas e com orientações aos trabalhos à serem desenvolvidos. Além disso, ela reforça a necessidade de diálogo contínuo entre a instituição de ensino, a sociedade e as empresas, pois a atuação profissional deve buscar acompanhar o desenvolvimento tecnológico e realidade profissional.

Quadro 7: Síntese do trabalho de Vilmar Menegon Bristot

Autor/Ano	Vilmar Menegon Bristot / 2012
Disponível em	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_71e404432e48045c6eb7b00b41ae6e22
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Título	Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio/técnico-profissionalizante voltado a melhoria da qualidade na indústria de conformação cerâmica.
Objeto de Pesquisa	Investigar os fatores envolvidos no processo de formação por competências em uma escola de formação técnica/profissionalizante que tem como mantenedora uma empresa do ramo de conformação cerâmica, identificando os melhores.
Público-Alvo	Gestores educacionais e a indústria da cerâmica.
Palavras-chave	Educação profissional. Educação Tecnológica. Gestão educacional. Gestão industrial. Competências. Habilidades. Metodologia de avaliação.

Fonte: Elaboração própria.

Bristot (2012) teve como foco a implementação de um modelo de gestão educacional, baseado na avaliação das competências adquiridas pelos alunos. Para tanto, partiu-se da implementação de processos de acompanhamento por parte da gestão pedagógica, no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno também em características comportamentais. Com isso, é notória a importância da avaliação por competência, que abrange questões relevantes para a escola, a indústria e para a sociedade, uma vez que, depois de formado, atuará em contexto social e produtivo. A autora conclui que existe a necessidade de maior importância dada à identificação de competências e habilidades requeridas para um futuro sucesso profissional. No que diz respeito à prática, vale ressaltar que o entendimento dos conceitos de competência por parte dos alunos foi essencial ao bom desenvolvimento das atividades propostas, reforçando que, por se tratar de uma escola mantida por uma empresa, é necessário que o modelo de gestão esteja alinhado com a prática da empresa.

Quadro 8: Síntese do trabalho de Marco Aurélio Zanote

Autor/Ano	Marco Aurélio Zanote / 2011
Disponível	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_08fd17f03b93e32807ee35ebd726d8d9
Instituição	Universidade Estadual Paulista
Título	Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso.
Objeto de Pesquisa	Avaliar o processo de desenvolvimento de competências em uma instituição de formação profissional com aprendizes deficientes, tendo olhar também para a avaliação da prática dos aprendizes nas empresas contratantes.
Público-Alvo	Aprendizes, Professores e Tutores nos diversos momentos do processo formativo.
Palavras-chave	Pessoas com Deficiência. Inclusão. Programas de Aprendizagem. Competências. Mercado de Trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Zanote (2011) teve o objetivo de identificar o desenvolvimento dos alunos deficientes de uma instituição de formação profissional, realizando uma análise junto à empresa contratante. No referencial teórico, houve um direcionamento para as questões de base da formação profissional, abordando a atuação do deficiente. Além disso, apresentaram-se os conceitos de competência, no entanto não foram especificados os processos avaliativos internos à instituição de formação, e sim apenas na prática profissional. A pesquisa prática ocorreu por meio de um estudo de caso com 5 alunos, 5 professores e 3 tutores, sendo estes últimos os responsáveis pelo acompanhamento dos alunos aprendizes na sua prática profissional na empresa contratante. Para a avaliação do alcance dos alunos quanto às competências necessárias, tiveram como base os instrumentos de alcance de competências estabelecidos pelo plano de curso da instituição, bem como a autoavaliação do aluno quanto ao seu alcance de objetivos. Ao concluir seu trabalho, o autor enfatiza o direito de todos a formação e trabalho, e reforça a importância da formação do jovem profissional, no caso o jovem deficiente. Além disso, ele ressalta que, ao longo da pesquisa, foi possível identificar avanços no desenvolvimento de competências dos jovens, com base nas matrizes dos cursos. Com isso, o pesquisador destaca a relevância desses programas de formação.

Quadro 9: Síntese do trabalho de André Luis dos Santos Silva

Autor/Ano	André Luis dos Santos Silva / 2013
Disponível em	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_94dbc70b36c62a9421f11afa56530ceb
Instituição	Universidade Estadual de Londrina.
Título	Organização e gestão do currículo integrado de um curso de enfermagem : pesquisa documental.
Objeto de Pesquisa	Investigar de maneira documental o processo educacional do currículo integrado em enfermagem com uma abordagem direcionada às questões de interdisciplinaridade, da prática bem como do processo avaliativo.
Público-Alvo	Gestores de instituições de ensino
Palavras-chave	Organização. Currículo. Educação. Educação em enfermagem. Enfermagem.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho apresentado por Silva (2013), embora seja um estudo sobre o processo didático em uma instituição de nível superior, não direcionado às particularidades do processo avaliativo, traz uma abordagem interessante, no que se refere à influência de um currículo integrador baseado em competências, que faz uso da interdisciplinaridade e das metodologias ativas. Além disso, destaca-se a participação do colegiado no andamento e desenvolvimento desse currículo. O processo avaliativo tem sua relevância no estudo e se direciona ao olhar diagnóstico, formativo e somativo. O autor constatou a migração de um processo avaliativo de verificação para um com a perspectiva de desenvolvimento de competências, colocando a competência como fio condutor do processo. O levantamento do Projeto político pedagógico do curso entre 2000 e 2010 descreve esse processo migratório.

Quadro 10: Síntese do trabalho de Flávio Antônio Thiesen

Autor/Ano	Flávio Antônio Thiesen / 2014
Disponível em	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_ae34770ba685b4848814dafd4fb8129d
Instituição	Centro Universitário La Salle
Título	A experiência de aprendizagem mediada no contexto da educação profissional

Objeto de Pesquisa	Investigar com base em estudo de caso os processos envolvidos no modelo de formação mediadora regido pelos docentes de formação profissional do Senai Rio Grande do Sul, com o objetivo de se identificar seu domínio quanto ao processo mediador.
Público-Alvo	Professores da formação profissional de 34 unidades do Senai Rio Grande do Sul que atuam com a educação mediadora.
Palavras-chave	Experiência de Aprendizagem Mediada. Educação Profissional. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho desenvolvido por Thiesen (2014) teve como olhar principal e foco de estudo, o entendimento do docente quanto à aprendizagem mediada bem como as práticas realizadas durante o processo de formação do aluno. Por meio de uma análise de conteúdo os dados foram subdivididos nos seguintes tópicos: a) Presença dos fundamentos da Experiência de Aprendizagem Mediada na ação educativa cotidiana; b) Relação professor-aluno nos processos de ensino e aprendizagem; c) A aprendizagem significativa; d) Mediação e avaliação da aprendizagem; e e) Necessidade de formação continuada. O autor conclui que a aprendizagem mediada não é um assunto dominado pela maioria dos docentes. A partir das características do professor mediador, Thiesen (2014) discorre desde o conhecimento dos alunos quanto ao processo e ao domínio do conteúdo, até a avaliação do desempenho dos alunos. O autor ainda reforça que, com base nas respostas dos docentes, existe maior preocupação com a aprendizagem do aluno do que com conteúdo passado. Embora haja aspectos que sinalizem uma plena aprendizagem mediada, o pesquisador defende a necessidade de mais capacitação dos professores, com relação ao tema abordado na pesquisa.

2.2 Considerações após levantamento

Com base na análise das pesquisas correlatas, constatam-se as dificuldades enfrentadas pelo docente no que diz respeito ao entendimento dos conceitos de competência em uma perspectiva de desenvolvimento educacional e no processo de mensuração da aprendizagem do aluno. Alguns estudos apresentam relatos de professores que atuam na perspectiva de desenvolvimento de competências e demonstram os procedimentos didáticos utilizados nesse processo. No entanto, a avaliação ainda é superficial e, tal como mostram os pesquisadores, o embasamento

teórico para essa apropriação da formação por competência é vago, embora a ideia de competência esteja presente nos documentos oficiais.

No trabalho de Zambieri (2014), no que diz respeito à formação docente, identificou-se a falta de preparo dos docentes para a realização de uma avaliação direcionada a uma perspectiva de avaliação por competência. Nessa mesma direção, Kato (2007) sinaliza a necessidade de didáticas diferenciadas e da utilização de situações-problema que levem à possibilidade de avaliar o aluno em processo e situação, refletindo na formação por competências.

Freitas (2013) ressalta a importância da formação inicial e continuada do docente, vislumbrando concepções de didática e avaliação de uma maneira coletiva, sugerindo, inclusive, a elaboração do Projeto Político Pedagógico com diretrizes estabelecidas a serem seguidas pelos processos educacionais. Isso se relaciona com aquilo que Silva (2013) identificou em seu estudo, quanto à migração da estrutura do Projeto Político Pedagógico da instituição por ele estudada, que partiu de uma avaliação de aferição para uma avaliação por competências.

Bristot (2012), em seu estudo, ressalta que o sucesso da formação e avaliação por competência na instituição por ele examinada também veio por meio do entendimento do aluno quanto à formação por competência.

Com relação aos sistemas de avaliação, diretamente ligados à atuação docente, Zambieri (2014) percebe que os professores têm ciência de que existem diferenças entre uma avaliação classificatória e uma avaliação por competência, embora não exista domínio pleno dos conceitos. Já no estudo de Almeida (2017), evidencia-se que as escolas não dispõem de sistemas de avaliação bem desenhados, mas tão somente de uma estrutura de aferição que não contribui para a correção de distorções e que vai contra o conceito de desenvolvimento de competências.

Para Macedo (2012), ainda existe um tradicionalismo no processo avaliativo, reforçando a necessidade de uma contínua reflexão da prática docente. Na pesquisa de Thiesen (2014), o foco foi a aprendizagem mediada e, com base em suas constatações, por mais que se percebam aspectos dessa aprendizagem mediada, por meio de uma maior preocupação com o processo de aprendizagem do aluno em detrimento do conteúdo a ser passado, o autor reforça a necessidade de mais capacitação docente para o assunto.

Partindo-se da premissa de que todo conhecimento adquirido pelo aluno será utilizado no decorrer da vida, no que tange à formação profissional, é necessário

entender o que é de fato relevante para a atuação desse aluno em formação. Assim, Freitas (2013) trata da necessidade de um contínuo alinhamento entre a instituição de ensino, a sociedade e as empresas, vislumbrando o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico e social. Nessa linha, Bristot (2012) reforça a necessidade de identificação das competências requeridas para a existência do sucesso profissional.

Constata-se, portanto, a necessidade de contínuos estudos que demonstrem, com clareza, os procedimentos didáticos e avaliativos adequados a uma realidade de formação alicerçada no modelo de competência.

3 AVALIAÇÃO E O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Nesta seção o conceito de avaliação é apresentado com o objetivo de contextualizarmos o tema, e posteriormente tratamos do processo de avaliação por competência e suas especificidades.

3.1 Avaliação da aprendizagem

Tendo em vista que o foco deste trabalho é investigar o processo de avaliação em uma educação comprometida com o desenvolvimento de competências, é necessário discutir os conceitos de avaliação e de competência. Para tal, partimos das ideias de Luckesi (2013), Perrenoud (1999) e Hoffmann (1991).

De acordo com Luckesi (2013), após nomenclaturas como “exames escolares” e “aferição do aproveitamento escolar”, o uso do termo “avaliação da aprendizagem” veio apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Para o autor, a avaliação, no contexto escolar, ainda está pautada num caráter classificatório e de reprovação ou aprovação, diferentemente do que de fato deveria buscar: o processo formativo do aluno. Em suas palavras, “todo ser humano conhece fatos [...]”, “também todo ser humano conhece valores [...]” e “[...]todo ser humano toma decisões e pratica atos assentado em conhecimento [...]” (LUCKESI, 2018, p.24). Desse modo, para o autor, os conhecimentos construídos, os fatos e os valores vivenciados exercem influência no agir do ser humano.

A fim de levar o leitor a compreender melhor a questão do agir, Luckesi (2018) apresenta três modalidades cognitivas universais do ser humano que fazem parte do processo de se pensar a avaliação. Tais modalidades, no passado, foram apresentadas pelos movimentos católicos - JOC¹ -, criada em 1923, na Bélgica, que se resumia ao slogan “ver, julgar e agir”. Segundo o autor:

“Ver” abrangendo a descritiva factual da realidade assim como o seu funcionamento; “julgar”, constituído pelo conhecimento axiológico da realidade, base para as escolhas; e por último o “agir” que expressa a capacidade de atuar com base tanto no conhecimento factual, que busca compreender o que é e como funciona a realidade, quanto no conhecimento axiológico, que subsidia as escolhas do que fazer, assim como daquilo que deve ser feito. (2018, p.25).

¹ Juventude Operária Católica

O trecho apresentado nos leva a refletir sobre as situações de aprendizagem que permeiam – e ao mesmo tempo se completam pelo processo avaliativo. De acordo com Lerner (2010), a maneira como o educador lida com a situação didática, composta pela relação entre saber, professor e aluno, influencia em sua prática e no contrato didático estabelecido.

Desse modo, constata-se que o ato avaliativo se constitui por meio de conhecimentos adquiridos nas diversas realidades, embasados também em conhecimentos factuais e sustentado numa ação gerida por meio de expectativas. Sendo assim, Luckesi (2018) defende que esse direcionamento avaliativo somente considerando o que se quer mostrar pode findar em “uma escolha enviesada, egoísta, eticamente distorcida, e até negativa para os outros e, por um engano, até mesmo para si, mas sua crença é de que, ao menos para si, será sempre positiva, razão pela qual fez a escolha praticada” (LUCKESI, 2018, p.25).

Nesse sentido, Luckesi (2018, p.27) nos faz pensar um pouco no real momento decisório de mensuração quanto ao que se atingiu ou não e o que se verificou no processo avaliativo, resumindo o ato de avaliar como: “Avaliar é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Dessa forma, o autor se questiona quanto ao momento da tomada de decisão nesse processo avaliativo, que está além do momento em si. Em outras palavras, o encerramento do processo avaliativo ocorre, na verdade, quando se constata a qualidade. Assim, a tomada de decisão deve ser posterior, na qual se verifica, em uma perspectiva de gestão, o que se fazer ou não com as constatações, em um contínuo processo de melhoria relacionado às ações didáticas na transposição do conhecimento.

Partindo dessa premissa, o processo de avaliação gira em torno daquilo que realmente é importante para desenvolver o conhecimento do aluno. Trata-se em uma ação pautada no ato de julgar, mas não por meio de atitudes apenas vinculadas a valores particulares ou ao juízo da moral coletiva. Assim, evita-se que o processo de avaliação seja “egoísta” e “enviesado” como já se mencionou.

Ainda no que diz respeito à avaliação, de modo a tratá-la como algo constitutivo ao ser humano, considerando uma avaliação consciente e inconsciente, Luckesi (2018, p.26) fala sobre duas modalidades de avaliação: a “do senso comum e a metodológica”. Com relação à primeira, ela ocorre por meio de emoções e de um comportamento instintivo e está relacionada ao comportamento egoísta e enviesado.

Com relação à segunda, existe, de certa forma, uma racionalidade envolvida, e, segundo o autor, uma consciência na análise.

Nesse contexto, é necessário que o educador aprenda a avaliar, baseando-se em uma análise dos métodos existentes, e não em práticas focalizadas no processo de sentenciar o que se foi passado, que desconsideram a construção do processo avaliativo.

Hoffmann (1991) busca se opor ao modelo “transmitir-verificar e registrar”, considerando um processo de avaliação que a autora chama de “mediadora”, que se caracteriza por ser desafiadora e reflexiva. O objetivo geral desse processo diferenciado de avaliação é a reflexão sobre o que se obteve no processo de transposição do conhecimento, em um processo no qual o diálogo entre educador e educando é a base para troca e crescimento.

No que concerne às avaliações relacionadas à formação por competência, Perrenoud (1999) define a avaliação formativa como aquela que considera questões de cognição. Nesse sentido, cabe ao professor alinhar os processos suscetíveis para o fortalecimento dos saberes trazidos, embasando o trabalho em uma criteriosa organização de tarefas e saberes que, de maneira interligada e por meio de comunicação contínua, influenciem o processo formador do aluno.

A organização das tarefas se faz importante desde a identificação dos conteúdos prévios trazidos pelos alunos, como também a análise das dificuldades dos alunos que de certa forma levem à um processo de regulação das atividades visando a transposição de conhecimento à todos os alunos. Merrieur (1998), apud Cruz, Inforsato e Stefanini (2013, p.3) apresenta ferramentas que estruturam o trabalho docente e reforçam a necessidade da prática reflexiva do professor.

Quadro 11: Ferramentas de Merrieur (1998)

FERRAMENTA	DISPOSITIVO
1- ESBOÇO	Explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências para encontrar entradas para seus saberes.
2- FORMALIZAÇÃO	Refletir sobre as representações das aprendizagens, para analisar suas práticas e elaborar dispositivos didáticos.
3- IDENTIFICAÇÃO	Distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar.

4- RELACIONAR	Distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar.
5- OPERACIONALIZAÇÃO	Distinguir os alunos “bloqueados”, que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam apenas de um treinamento complementar.
6- PLANIFICAÇÃO	Construir uma sequência didática.
7- EXPLORAÇÃO	“Caixa de ideias” que o professor utilizará e enriquecerá ao preparar suas aulas.
8- EXPLORAÇÃO	“Ficha metodológica” para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira melhor de cada um trabalhar.

Fonte: Merrieur (1998), apud Cruz, Inforsato e Stefanini (2013, p.3)

De acordo com Villas Boas *et al* (2011), após alguns fatores históricos de abrangência no campo da ciência, método, como também psicologia educacional, tanto influenciado por estudos europeus e inicial na área matemática com perspectiva de testagem, o movimento em torno da avaliação formativa se deu em decorrência de discussões sobre o processo somativo anterior a reforma educacional. Quando se fala de reforma educacional, trata-se da reforma educacional americana em 1960, em que foi necessário se repensar o que de fato estava sendo considerado no processo de averiguação do desenvolvimento do aluno. Segundo o autor, o objetivo na reforma era que os estudantes aprendessem a pensar como cientistas e não somente atuassem de maneira a fazer uso de alguma ciência já criada. Além disso, havia a necessidade de se analisarem os programas dos quais os estudantes faziam parte, visando ao seu aperfeiçoamento contínuo. Nesse contexto, com base em Scriven (1967), Allal (1986, p.176) destaca que a avaliação focada somente em testagem começa, de fato, a perder força, e não “buscava apenas a medida do desempenho do estudante, mas também a qualidade dos conteúdos curriculares, o tipo das atividades desenvolvidas, a facilidade com que os professores tinham acesso aos materiais e a formação atraente do currículo”.

Efetivamente, a nomenclatura “avaliação formativa” vem à tona em 1967, com o artigo de Scriven (1967). Na ocasião, segundo Villas Boas (2011, p.16), o autor define os processos de avaliação formativa como os que se constituem por meio daqueles métodos e procedimentos que possibilitam ajustes sucessivos, visando, assim, ao alinhamento e à adequação necessários ao currículo, diferentemente da

avaliação somativa, que se apresenta em “um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens” (CARDINET, 1986 p.14).

Para Zabala (1998), a avaliação formativa considera que a diferença não está apenas nos diversos perfis de alunos que passam pelos processos educacionais, mas que considera as diferenças presentes nas diversas experiências das diversas realidades. Além disso, nesse tipo de avaliação não existe a repetição e, por isso, é importante adequar as propostas do plano pré-estabelecido, com base nas respostas obtidas pelos alunos.

A utilização do termo avaliação formativa, bem como o processo em si ainda são tratados de forma errônea. No mais, ela também é vista como uma ação ou procedimento utilizado apenas em instituições que seguem linhas pedagógicas de certa forma diferenciadas, conforme assinala Perrenoud (1999).

Com base nas reflexões do autor, é preciso refletir se esse processo diferenciado e que carece de aplicação sistemática pode efetivamente ser aplicado na maioria das organizações escolares de nosso país, considerando fatores que envolvem desde a infraestrutura até o padrão didático de cada professor. Ademais, o autor salienta a força da avaliação normativa já institucionalizada, na qual os meios de ensino, de certa forma, não individualizam os processos, com base nas necessidades de cada aluno. Diante disso, Perrenoud (1999) considera que, em algumas organizações tradicionais, equipes, grupos e professores buscam se utilizar de procedimentos que sigam uma visão de avaliação formativa. No entanto, eles têm dificuldade para se manter, pois o coletivo não se firma na mesma ideia.

Assim, é preciso que as organizações escolares entendam a importância de se institucionalizarem modelos pedagógicos que venham abordar a avaliação formativa, a fim de criar uma cultura fundamentada na verificação do processo de aprendizagem do aluno e que permita, durante o processo, a realização de ajustes favoráveis ao aprendizado pleno.

Nessa perspectiva de interação e troca no processo educacional, que gere resultados adequados às particularidades de cada aluno, trazemos, então, o termo “regulação” preconizado por Perrenoud (1999). Em linhas gerais, essa regulação visa à adequação dos processos educacionais às particularidades dos alunos, alinhando os procedimentos didáticos àquilo que efetivamente fomenta a aprendizagem do aluno de maneira apropriada.

Considerando que a regulação advém de uma etapa avaliativa, criada também pelo ser humano em meio à várias imposições, como também a dificuldade de uma adequada posterior reflexão devido às incertezas e urgências da função docente, é preciso ponderar quais as condições disponíveis ao professor para que ele consiga regular seu processo de ensino, fazendo uso correto dos resultados da avaliação. Além disso, o docente precisa, e antes de todo processo, estruturar a avaliação que trará dados e informações que possam ser consideradas durante seu ajuste didático. Pensando nos limites desse processo de regulação, tanto para o docente quanto para a instituição onde se insere, Perrenoud (1999, p.81) menciona que os “limites de regulações possíveis referem-se então à”:

- quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivados, formado e instrumentado que seja;
- rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão;
- coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras;
- assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e das sugestões que recebem.

Em meio às possibilidades que concorrem para o não cumprimento de uma situação reguladora, seja por questões particulares ao professor, seja por questões referenciadas na institucionalização escolar, Perrenoud (1999) elenca alguns possíveis obstáculos nesse processo, tal como se observa no quadro a seguir:

Quadro 12: Obstáculos possíveis no processo de regulação da aprendizagem.

<p>-Uma lógica mais do conhecimento do que da aprendizagem.</p>	<p>-A maioria dos currículos enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos.</p> <p>-Cada capítulo do currículo se organiza em termo de lições e tarefas, nas quais existe o objetivo de se fazer aprender. O professor não sente a necessidade de especificar as aprendizagens almejadas e, em caso de imprevistos, poderá com certo esforço, apontar em que cada tarefa favorece na aprendizagem.</p> <p>-Planos estruturados podem favorecer conexões relevantes entre currículo real e aprendizagens almejadas.</p>
<p>-Uma imagem vaga dos mecanismos de aprendizagem.</p>	<p>-Abstração da noção de aprendizagem, em que muitos professores consideram a mente do aluno algo desconhecido ao extremo.</p> <p>-A falta de conhecimento no que diz respeito até mesmo a questões psicológicas enfraquece o processo de regulação, tornando-a deixando muito global, e não direcionada de fato ao que se objetiva.</p>

-Regulações inacabadas.	<p>-A falta de tempo como também o excesso de decisões a serem tomadas. Tais decisões demandam tempo para serem resolvidas e são consideradas dispersão. Perrenoud (1999), diz que, em estudo anterior, se verificou que essa dispersão também faz parte de um meio para lidar com a angústia.</p> <p>- A vontade de diferenciar o ensino cedido e um efetivo limitado, às vezes, impossibilitam a atuação de modo a identificar e a trabalhar adequadamente, ajustando aos grupos de alunos e até em particular os procedimentos adequados.</p> <p>-A divisão do tempo de trabalho entre os subgrupos e os alunos em individual impactam nesse processo regulador. Perrenoud (1999, p.84) informa que a sensação do professor é a de “tentar estar em todo lugar ao mesmo tempo, dedicar-se a cada uma, estar disponível para todo mundo”</p>
-Regulações muito centradas sobre o êxito da tarefa.	<p>-O foco é sempre direcionado ao cumprimento das tarefas por parte dos professores e alunos e, muitas vezes, o professor não tem um olhar voltado para aprendizagens subjacentes, que complementam o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>- Perrenoud (1999) textualiza que, no anseio de o aluno chegar logo ao término do exercício ou atividade, o professor acaba de deixar de acompanhar as variantes do caminho executório das atividades. Isso impede que ele identifique as variantes no processo de aprendizagem do aluno, que seriam relevantes ao processo de regulação, que, por sua vez, carece de continuidade e tempo.</p> <p>-Muitas vezes, e de maneira a focar na atividade fim que é a transposição do conhecimento, o professor, quando se dirige aos que têm mais dificuldades, acaba dando as diretrizes de cada etapa, possibilitando a finalização da tarefa pelo aluno, mas sem que ele, de fato, desenvolva as habilidades para tal. Segundo o autor, “todas as decisões importantes foram sugeridas pelo professor, todos os erros foram prevenidos ou corrigidos rapidamente, todos os obstáculos difíceis, ultrapassados sob vigilância” (PERRENOUD, 1999, p.85)</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em PERRENOUD (1999, p.80 - 85).

Zabala (1998), considerando a ampla utilização do termo avaliação formativa, pondera que é interessante considerá-la como avaliação reguladora, baseando-se em suas características de adaptação e adequação, deixando o conhecimento dos resultados finais obtidos determinados por meio de uma avaliação que leve o nome de avaliação final. No contexto de avaliação que entende os resultados obtidos, partindo do conhecimento inicial, as medidas tomadas durante o processo, bem como o que se fará a partir do que se obteve, o autor traz a definição de avaliação somativa ou integradora e retorna à base de pensamento de Cardinet (1986), no qual a avaliação somativa é definida como aquela que representa, de certa forma, um balanço parcial do que se alcançou.

3.2 Conceitos de competência

Considerando o objetivo de nosso trabalho, outro tópico de grande relevância é o conceito de competência. Para tratarmos dele, partimos das ideias de Perrenoud (2013), e Zabala e Arnau (2010).

De acordo com Perrenoud (2013), existem diversas definições de competência com base nas teorias de sociólogos, antropólogos, e psicólogos, sendo elas muito próximas, mas não necessariamente idênticas. O autor destaca que não há problema nessa pequena distinção, pois se trata de um termo comum, presente nas ciências humanas e sociais. Para ele, no campo da educação, “as competências são como produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento de uma ação humana” (2013, p. 45). Além disso, “é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (2013, p. 45).

Segundo Zabala e Arnau (2010), os conceitos de competência surgiram primeiro no âmbito profissional e posteriormente seguiram para uma questão formativa, de base ou profissional. Com base em documentos oficiais, em específico a LDB, de acordo com Kato (2000, p.27), a reforma educacional nº9.394/1996 “instituiu a noção de competências como ordenadora das relações educativas e do trabalho”, ressaltando ainda que “essa ordenação seria capaz de promover o vínculo entre formação e emprego, atendendo as demandas sociais e produtivas”.

Na visão de Zabala e Arnau (2010), no contexto escolar, a competência deveria identificar e desenvolver o que qualquer ser humano necessita para solucionar os problemas que encontrará ao longo de sua vida. Assim, os autores dizem que a competência resulta da correta intervenção nas diferentes perspectivas da vida, por meio de ações que movam de maneira simultânea e inter-relacionada, fatores atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA e ARNAU, 2010). Outros autores também discorrem sobre a competência em perspectiva escolar, dentre eles Gillet (1991) apud Dolz e Ollagnier (2004, p.81):

Uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz.

Considerando nossa proposta de trabalho, que é entender como ocorre o processo de avaliação baseada nos conceitos de competência, apresentamos, a seguir, definições de competência sob a perspectiva de vários autores, como apresentado por Zabala e Arnau (2010, p. 28 – 31).

Quadro 13: Perspectivas sobre o conceito de competência no âmbito profissional.

Autor	Definição
Perrenoud (2013, p.45)	“é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.
McClelland (1973)	Considerado por muitos o responsável pela origem do conceito, segundo Zabala e Arnau (2010, p.28) “de maneira indefinida o relaciona à qualidade dos resultados do trabalho”.
Lloyd McLEarly (Cepeda,2005) apud ZABALA e ARNAU (2010 p.30)	Foca na manifestação de algumas condições, como “a presença de características ou a ausência de incapacidades” para “realizar uma tarefa” ou um “papel definido”.
A OIT (2004) Organização Internacional do Trabalho. Recomendação 195 apud ZABALA e ARNAU (2010, p.28)	“capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada”
Tremblay (1994) apud ZABALA e ARNAU (2010, p.30)	“sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operacionais e os quais permitem, dentro de um grupo de situações, a identificação de tarefas-problema e sua resolução por uma ação eficaz”.
Le Boterf (2000) apud ZABALA e ARNAU (2010, p.30)	“competência é a sequência de ações que combina diversos conhecimentos, um esquema operativo transferível a uma família de situações”. E ainda: “(...) a competência é uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer)”.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento próprio e nos levantamentos realizados por ZABALA e ARNAU (2010, p.28 - 31).

Com base nos levantamentos trazidos pelos autores, que originalmente também consideram os conceitos de competência apresentados pelo Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Espanha (1995), ressaltam-se as revisões das definições de competência no âmbito profissional e chega-se à conclusão de que as competências têm, como finalidade principal, a eficácia e a excelência na execução

de tarefas. No que diz respeito às tarefas, elas constituem “as especificações de uma ocupação ou desempenho profissional definido, ou seja, um contexto real de aplicação” (ZABALA; ARNAU, 2010 p.30).

Com base no comportamento alinhado às competências relevantes ao desenvolvimento das atividades profissionais, que requerem do profissional tomadas de decisão oriundas de atribuições específicas da função exercida, Macedo (2001) apud Perrenoud *et al* (2002, p.122) considera que: “Ser competente é ousar julgar em momentos de incerteza, dificuldade, ambivalência, contradição, dúvida e, por isso, ser competente e ser tolerante, generoso”. Cada um dos pontos apresentados como características do perfil competente deve ser compreendido em sua essência, de acordo com os autores, chega-se às seguintes reflexões:

- Ser tolerante: diz respeito ao contínuo aperfeiçoamento como também melhoria contínua com base nos ajustes necessários diante a realidade que se apresenta à frente.
- Saber tomar decisão: Manifesta-se em meio a conflitos e divergências, em que, muitas vezes, devido às hierarquias empresariais, precisamos nos reportar a um superior direto.
- Saber julgar: Oriundo de um processo decisório, pode-se considerar formado pela análise, avaliação e observação do que se objetiva resolver.

Ao realizarmos uma breve análise desses fatores, constata-se a complexidade no processo de definição de competências, tendo em vista as diversas características envolvidas nas tomadas de decisão e, especificamente, no que concerne às decisões de cunho profissional, nas quais tanto a utilização dos conhecimentos como também habilidades estão focadas no agir, no querer fazer.

A fim de verificar as particularidades das competências profissionais nos documentos oficiais, tomamos o artigo 6º da resolução CEB N.4 de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nele, “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Ademais, em seu parágrafo único, lê-se:

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Não menos importante que os conceitos de competência voltados à área profissional, é necessário considerar algumas definições trazidas pelos autores no que diz respeito à competência em uma perspectiva educacional. Desse modo, listamos algumas delas no quadro a seguir:

Quadro 14: Perspectivas sobre o conceito de competência no âmbito profissional.

Autor	Definição
OCDE ² (2002) apud ZABALA e ARNAU (2010 p.32)	“A habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências”
Monereo (2005) apud ZABALA e ARNAU (2010 p.34)	“Implicam repertórios de ações aprendidas, autorreguladas, contextualizadas, e de domínio variável”.
Perrenoud (2001) apud ZABALA e ARNAU (2010 p.34)	“Competência é a aptidão para enfrentar de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”

Fonte: Elaboração própria, com base nos levantamentos realizados por ZABALA e ARNAU (2010, p.32 - 34).

Comparando o quadro atual ao anterior, percebemos que Zabala e Arnau (2010) se baseiam em Le Boterf (2000), com relação às definições de competência no âmbito profissional e em Perrenoud (2001), no que tange à perspectiva educacional. Segundo os autores, Perrenoud ressalta o conceito de “família de situações análogas”, que de certa forma se alinha ao conceito de Le Boterf, segundo o qual a competência é “[...] é uma construção, o resultado de uma combinação relacionada a vários recursos (conhecimentos, redes de informação, redes de relação, saber fazer)”.

Essa combinação de situações análogas foi trazida por Perrenoud (2001) em uma perspectiva de aplicação de “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”,

² OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

considerando a sua eficácia. Ainda de acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 36), podem-se sintetizar os conceitos trazidos em “conhecimentos, capacidades e atitudes”. Essa síntese se alinha ao conceito de competência presente no modelo de formação e avaliação da instituição de ensino utilizada no presente estudo, que, como já se mencionou, desenvolve seu trabalho em um contexto de conhecimento, habilidade e atitudes.

Os autores ainda ressaltam que os termos “microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” são importantes no que diz respeito à sua atuação/conjunto de atitudes em determinadas situações. Isso nos leva a perceber a relevância de saberes e conhecimentos alinhados a esquemas de percepção e raciocínio, que dão base ao aspecto atitudinal de cada atuação na resolução de problemas.

A fim de promover um estudo que traga as particularidades das diversas inter-relações das competências, é de extrema importância entender as dimensões presentes nessa análise. Em função disso, Zabala (1999) apud Zabala e Arnau (2010) apresenta as caracterizações de competência, subdivididas nas dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional.

No âmbito social, o autor preconiza que a pessoa deve pautar sua competência em uma ativa participação no processo de transformação da sociedade, visando sobretudo à democracia e à solidariedade.

Na perspectiva interpessoal, é necessário um desenvolvimento que considere os valores dos demais indivíduos, tornando-os responsáveis pelo seu cotidiano, a fim de desenvolverem suas atividades diárias pautados em uma perspectiva ética, na qual se destacam “desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade” (ZABALA; ARNAU 2010, p. 79).

Referente à dimensão pessoal, os autores baseiam-se nas constantes transformações da sociedade, que tornam complexos os processos de adequação ao novo, sendo necessário que a pessoa entenda a importância da revitalização do conhecimento, bem como o processo de análise crítica do que se obteve e como está sendo utilizado. Com isso, visa-se à formação de cidadãos autônomos no que diz respeito ao entender de si e do seu meio, de modo a aplicar os seus conhecimentos relevantemente, partindo do seu autoconhecimento para uma perspectiva externa posteriormente.

Já que no que diz respeito à dimensão profissional, ela se relaciona exatamente ao objetivo do presente trabalho. Liga-se, de certa forma, ao mundo globalizado e em constante mudança e também dialoga com a dimensão pessoal. No entanto, ela se volta para a globalização e o para o mercado de trabalho de maneira mundial. Segundo os autores, isso tem causado “transtornos” e um “verdadeiro desconcerto” no que diz respeito ao futuro profissional (ZABALA e ARNAU 2010, p.81). Esse diálogo com a dimensão pessoal se faz também pela necessidade de entendimento dos valores pessoais diante aos requisitos do mercado de trabalho, bem como aos efeitos da competitividade. Em outras palavras, objetivos mercadológicos, muitas vezes, se sobrepõem aos próprios valores.

Nessa dimensão, aborda-se a diferenciação social no que diz respeito à distribuição irregular dos sistemas de trabalho. Nesse sentido, a escola deve entender seu papel de permitir ao cidadão acesso ao mundo do trabalho, garantindo-lhe as melhores condições e direcionando o aluno para o reconhecimento de suas habilidades.

Os autores ainda reforçam que, considerando o mundo globalizado e em constante mudança, o direcionamento e a formação não devem focalizar um único ofício, mas sim uma perspectiva geral e globalizada, que formem um profissional apto a se adequar rapidamente e a se reconstruir em meio a toda essa variação e imprevisibilidade do mercado.

A necessidade de formação de um aluno capaz de se adaptar à realidade imprevisível leva-nos à constatação de que a escola não pode formar um profissional para um trabalho estável. Antes de mais nada, ela deve formar um profissional inovador, adaptável às mudanças.

Faz-se necessário um profissional que da mesma forma que saiba agir, saiba pensar e, portanto, tenha um nível elevado de escolarização e uma atitude de formação permanente, cujas habilidades de aprender a aprender e de trabalho em equipe atuem como fio condutor

Trata-se de uma educação também para o trabalho, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e do comprometimento com a transformação social econômica em direção à uma sociedade na qual não apenas se garantisse o direito ao trabalho, como ainda este fosse desenvolvido em função do desenvolvimento das pessoas e não apenas dos interesses do mercado (ZABALA; ARNAU 2010, p.82).

A discussão sobre o conceito de competência também se faz presente no processo de gestão de pessoas, que tem passado por atualizações com relação àquilo

que o trabalhador pode oferecer à empresa, bem como ao que a empresa pode fazer pelo funcionário, que busca compartilhar de seu conhecimento e experiência exercendo suas funções dentro da organização. Nesse sentido, a escola americanizada buscava adequar o funcionário à função, ao passo que a escola de linha francesa tentava adequar a função ao funcionário, sem que existisse outra possibilidade.

Independente da maneira como a competência é gerida na organização, Dutra (2004) questiona a maneira como se mensura a necessidade de adequação do funcionário à função dentro da organização ou como se otimiza a utilização das competências do trabalhador a algo que agregue valor dentro da empresa. Nas palavras do autor, as questões são as seguintes: o “Como estabelecer parâmetros para a valorização da pessoa em função da entrega? Como orientar as pessoas para que ampliem sua capacidade de agregar valor?” (DUTRA, 2004, p.37).

É importante ressaltar que, por muito tempo, a competência se prendeu à complexidade do cargo, bem como às suas questões particulares, a fim de que as funções ocorressem. Entretanto, a partir do momento que o cargo se quebrou e as habilidades do trabalhador foram vistas como aproveitáveis para a organização independentemente da função por ele exercida, cria-se um olhar mais amplo de como esse funcionário pode contribuir com a empresa. Retira-se, portanto, o foco da nomenclatura “cargo” em sua essência e passa-se a considerar um espaço ocupacional que contempla atribuições e responsabilidades das pessoas. Trata-se de uma perspectiva dinâmica sobre a competência e a atuação profissional.

A gestão moderna de pessoas pauta-se, de certa forma, nos conceitos de complexidade de cargos a fim de definir estratégias gerais da área, que influenciam as pessoas da organização no que concerne à remuneração, aos benefícios e ao acréscimo de funções futuras. De maneira geral, ela se volta para a complexidade das contribuições das pessoas e, a partir dela, lança mão de definições remuneratórias ao funcionário.

Mais uma vez, verifica-se a importância do entendimento do que é complexidade nas diversas perspectivas e autores. Dutra (2004) apud Le Boterf (2003) direciona essa complexidade em uma relação de profissionalismo, pautada na combinação adequada do olhar sensível às transformações e das adequações buscadas por esse profissional. Destaca-se também a relevância de se diferenciar complexidade e dificuldade nessa análise de complexidade ocupacional e

competências. Nesse sentido, a complexidade está presente em situações nas quais exista a necessidade das particularidades da atuação profissional bem como de experiência, a fim de que se possa executar além de uma regra ou processo pré-estabelecido, geralmente presente em uma atividade dificultosa. Logo, a dificuldade está presente em um processo complexo, mas a competência e o profissionalismo são capazes de transpor a dificuldade complexa. De acordo com Depresbíteris (2008, p.5):

[...] Apesar da necessidade de uma dimensão social mais crítica, não se pode negar que a discussão sobre as competências desvelou e continua a desvelar aspectos educacionais de fundamental importância. Alguns desses aspectos são os da necessidade de mobilização integrada de vários saberes, de reformulação dos currículos das instituições de educação profissional, da inovação nos conteúdos e formas de capacitação de professores e, principalmente, de uma avaliação de caráter mais dinâmico e formativo.

Dessa maneira, o entendimento da competência, do espaço e do movimento, bem como das transformações ocorridas é essencial para que se possam mensurar os níveis de complexidade e atribuições. Esses fatores impactam na gestão de pessoas dentro da organização, embasando o estabelecimento de funções, remuneração e desenvolvimento de pessoal. Sendo assim, na dimensão profissional, constata-se a necessidade da formação do indivíduo atuante de maneira competente tecnicamente, considerando a necessidade de formação de um perfil resiliente e flexível no que diz respeito à constante formação e adequação. Desse modo, ele poderá contribuir de maneira responsável não só para sua área, como também para seus anseios particulares, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional.

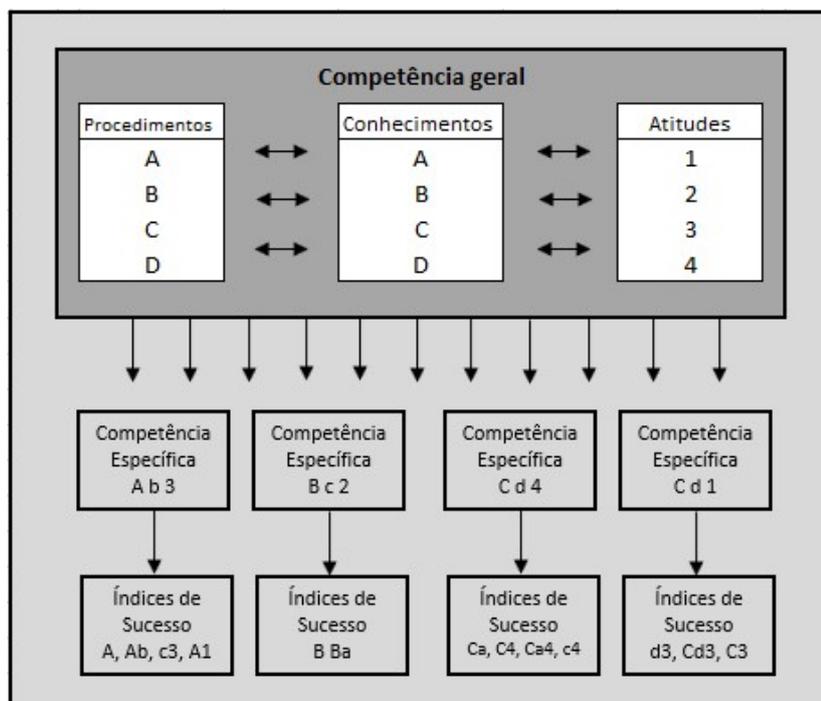
Com base na importância do entendimento dos conceitos de competência nas diversas dimensões, também é necessário entender os conceitos de competência em uma perspectiva geral como também específica.

De acordo com Zabala e Arnau (2010), partindo da perspectiva de que as competências gerais se fazem por meio do alinhamento habilidades, atitudes e o conhecimento, esse conjunto alinhado permite que a pessoa possa atuar de maneira competente. Tendo em vista que o nível de competência almejada carece de um processo de aprendizagem adequado, o processo deverá se pautar em conteúdos adequados, que farão parte das peculiaridades dos temas a serem desenvolvidos, ou seja, os conteúdos de aprendizagem.

Essas competências específicas se constituem pelos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais já exemplificados e trazidos anteriormente. O entendimento dos conhecimentos e conteúdos envolvidos nas competências específicas sustentam o processo de estabelecimento de indicadores, que, como mencionado por Zabala e Arnau (2010, p.83) “permitirão identificar o grau de competência adquirido sobre cada um dos conteúdos que a constituem, sem perder, em nenhum caso, a referência à competência específica da qual tomam parte”.

Esse processo de consideração do nível de aprendizagem alcançado em cada um dos conteúdos trabalhados se refere aos graus de aprendizagem obtidos pelo aluno. No entanto, essa análise de um ou mais conteúdos deve sempre ser o reflexo do conjunto formador da competência; sendo ela a responsável por significar a aprendizagem dos diversos conteúdos. Para tanto, é necessário o entendimento da perspectiva de derivação de competências gerais aos conhecimentos específicos e seus índices de sucesso, como apresentado por Zabala e Arnau (2010, p.84). Por mais que exista um olhar sobre processo de estabelecimento e avaliação dos indicadores de alcance das competências - sendo eles fragmentos de conteúdos de um conjunto que forma a competência – o foco sempre deverá ser a competência e um reflexo dela. Podemos verificar isso na figura a seguir:

Figura 2: Derivação das competências gerais aos índices de sucesso



Fonte: Elaboração própria, com base em Zabala e Arnau (2010, p.84)

Conforme apresentado pelos autores, tanto o processo de derivação dessas competências gerais aos conteúdos de aprendizagem quanto o estabelecimento de índices deve seguir a realidade de cada escola. Além disso, deverão ser respondidas as seguintes questões:

- O que é necessário saber? que abrange os conhecimentos e conteúdos conceituais.
- O que se deve saber fazer? o que concerne às habilidades e aos conteúdos procedimentais.
- De que forma se deve ser? o que se concentra nas atitudes, nos conteúdos atitudinais.

3.3 Avaliação por competência

Para Roldão (2000, p.6), no conceito de competência, segundo a perspectiva behaviorista, “pensava-se a formação e a aprendizagem como uma sequência articulada de *skills* a dominar - e saber aplicar - que se desenvolviam por treino específico e em grande parte segmentar, consoante os níveis pretendidos”.

Sabe-se que a formação por competência, por si, já trata de uma abordagem educacional e avaliativa, contudo, é importante que se enxerguem outras abordagens, tanto de base quanto gerais, que sustentam uma efetiva ação docente em seus fundamentos. Verifica-se, então, que, fundamentalmente, a abordagem comportamentalista se baseia na experiência, no conhecimento empírico do ser e é passível de consideração na atuação docente de maneira a atuar na formação do aluno, levando em conta o que virá posteriormente e partindo do conhecimento prévio do estudante.

Tudo isso visa ao fomento do interesse pela aprendizagem, considerando a “experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento”. Em um olhar positivista, “o conhecimento consiste na forma de se ordenar as experiências e os eventos do universo” (MIZUKAMI, 1986, p.19). Ainda de modo geral, verifica-se que, nessa abordagem com foco comportamental, o conteúdo transmitido visa a objetivos e habilidades que levem à competência.

Com base no objetivo deste estudo, cujo foco recai sobre o processo de avaliação, e considerando a abordagem comportamentalista vinculada diretamente à relação professor-aluno, destaca-se o acompanhamento do professor com relação ao processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, ele deve verificar o que se iniciou,

como se desenvolve, focalizando o objetivo final, realizando os ajustes conforme as necessidades do estudante e entendendo de fato as etapas. Em suma, essa aprendizagem está relacionada a um processo formativo.

Sendo assim, e com foco nas metodologias utilizadas, a abordagem comportamentalista ou skinneriana se orienta na análise individual do desenvolvimento do aluno de maneira a verificar as habilidades desenvolvidas durante o processo. No que tange especificamente às questões de avaliação, nessa abordagem, a análise dos conhecimentos prévios do aluno é de grande importância não só para o desenvolvimento das atividades como também para a elaboração das avaliações posteriores. E aqui ressaltamos a necessidade de uma avaliação diagnóstica durante a estruturação do que será passado para a formação dos alunos bem como de avaliação de acompanhamento e final, com vistas à estruturação do processo formativo e o final com o aluno desenvolvido. Referente à avaliação diagnóstica, Amaral, Alavarse e Silva (2020, p.5)

A função diagnóstica, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), é representada pela avaliação inicial, que possibilita o levantamento de informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a busca pela determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem, averiguando a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras.

É importante salientar a relevância do entendimento das concepções de aprendizagem e seu reflexo final nesse processo avaliativo questionado até então. Segundo Tardiff (1996) apud Roldão (2000, p.7):

A concepção de competência que hoje se discute no plano curricular afasta-se da visão técnica do *skill* segmentar assim como não se reduz a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos. Constitui-se como um sistema de conhecimentos complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação.

Relacionando o processo evolutivo dos termos e conceitos de competência apresentados, bem como o olhar técnico dos estudiosos, Zabala (1998) discorre sobre a avaliação dos conteúdos conforme sua tipologia. De certa forma, conseguimos relacioná-la ao conjunto formador da competência que se baseia no saber, saber fazer e querer fazer. Nessa linha de pensamento, o autor apresenta, de maneira dinâmica

e integrada, a avaliação direcionada à validação de conteúdos factuais, de conteúdos conceituais, de conteúdo procedimental e conteúdos atitudinais.

Zabala (1998) faz uma análise do processo avaliativo nas diferentes dimensões, deixando evidente que uma avaliação cujo objetivo é identificar quais fatos foram assimilados pelos alunos leva o professor a conhecer a competência dos alunos no que se refere ao assunto tratado pelos fatos. Em outras palavras, chega-se a uma aprendizagem significativa e relacional e, como o autor diz, advinda e pertencente de um processo de capacidade cognitiva e pertencente a ele.

Com base nessa realidade, ressalta-se que um processo avaliativo cuja finalidade é identificar se os fatos foram assimilados geralmente é mais objetivo e faz uso de testes fechados. Para o entendimento da utilização de conceitos advindos dos fatos estabelecidos e assimilados, é necessário que se faça uso deles em diversas situações, tais como trabalhos em equipe, debates, exposições e até mesmo o diálogo.

Considerando a análise da competência prática, na qual se direciona o olhar para questões procedimentais e atitudinais, Zabala (1998) preconiza que, diferentemente da base cognitiva que representa o conhecimento dos fatos e conceitos, para o entendimento da assimilação dos procedimentos que mostram o saber fazer, é preciso que os conteúdos sejam verificados em situações de aplicação. Para tanto, deve-se considerar a visão de processos, sua serventia, as etapas e o formador desse processo.

Desse modo, a fim de se avaliar esse conhecimento procedimental, o autor considera que o uso do papel só será válido quando de fato o conhecimento fizer uso desse tipo de suporte, por exemplo a escrita, o desenho ou uma análise gráfica. No entanto, na maioria dos casos, a verificação do conhecimento procedimental só se dá quando o aluno é colocado diante de situação que o leve à utilização dos procedimentos. Essa situação pode ser facilmente observada, visando, assim, a uma avaliação do que o aluno conseguiu adquirir quanto a prática. Como complemento desse processo de entendimento do real alcance do aluno quanto às práticas que abrangem o teórico/conceitual levantado, é interessante destacar o que Perrenoud (1999b, p.45) considera além de uma perspectiva de competência profissional:

Se o aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerando como um dos obstáculos a ser vencido para conseguir um

diploma, e não como competências a ser assimilada para dominar situações da vida.

Com o objetivo de se analisar os conteúdos atitudinais, baseando-se em sua natureza complexa, que abrange diversos componentes cognitivos, condutais e afetivos, Zabala (1998) apresenta a complexidade em entender os graus da aprendizagem do aluno. Por essa razão, existe uma grande insegurança por parte dos professores em avaliar esse conteúdo, considerando as diferenças de perspectiva de cada educador nesse processo. Acrescente-se, ainda, o fato de que essa perspectiva é, muitas vezes, influenciada por questões ideológicas e apenas em sua realidade, a qual não se baseia em outros conteúdos trazidos até então e que são essenciais no processo de aprendizagem e na formação da competência do aluno.

No processo formativo por competência, que é abrangente e visa ao desenvolvimento amplo e não somente fechado e focado na utilidade fim do conhecimento adquirido, considera-se a importância das etapas envolvidas na análise dos conhecimentos trabalhados em uma perspectiva de desenvolvimento em essência e que o forme em padrão contínuo. Dessa forma, é válido pensar sobre o objetivo real que a escola busca ao desenvolver o aluno, como a reflexão trazida por Silva (2018, p.12), após análise dos documentos oficiais, mais especificamente a BNCC.

Nos textos analisados, quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica. (SILVA. 2018, p.12.

Realizando uma análise que considera os conceitos de avaliação trazidos, tanto em uma perspectiva formativa/reguladora como mediadora, esta última considera, de maneira reflexiva, o processo de avaliação do estudante e os conceitos de desenvolvimento de competência que tangem às questões de inter-relação, de atitude e de conceitos. Nesse sentido, destacamos a importância de se estabelecerem critérios de avaliação que possam trazer ao educador parâmetros para uma avaliação pautada em uma realidade formativa relevante à área. Para Depresbiteris (2007, p.37), “os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade

dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem”.

De acordo com Santos (2011, p.6):

Nos currículos por competência, a elaboração de um sistema de avaliação é uma tarefa difícil e complexa em função da natureza multidimensional da competência profissional. Nenhum método isolado é capaz de avaliar adequadamente a aquisição de determinada competência. Isto nos remete à necessidade de definir um conjunto de abordagens, integradas a um sistema de avaliação, apropriadamente articulado ao programa educacional.

Destacamos ainda as definições de base com relação ao alcance das competências profissionais, alcance esse que também deve estar presente no processo de avaliação por competência, o qual deve entender também a prática que se objetiva com o desenvolvimento teórico profissional. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99:

[...] alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada e transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. [...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho (BRASIL, 1999b)

É importante pensarmos sobre esse processo de formação direcionado à competência, tal como apresentado pelos estudiosos, quanto ao real foco de um currículo por competência. Nesse sentido, Méndez (2011) indaga sobre competência em uma perspectiva de conhecimento e ação, partindo de um saber “o quê” para um saber “como”. O autor acentua que o peso do currículo parte do conceitual para os métodos, bem como destaca a dificuldade de se pensar que o estudante deve ser o responsável por sua aprendizagem e também participar de sua avaliação. Ademais, o processo precisa, além do conteúdo teórico, ter foco em saber fazer algo com aquilo que se aprendeu.

Méndez (2011) ainda reforça toda a confusão que pode ser gerada durante esse processo que se estende até a avaliação, quando o foco recai sobre resultados, de certa maneira, que serão utilizados para uma comparação, independente do

contexto em que o resultado é obtido. Segundo o autor, nesses casos, a avaliação terminará confusa e até mesmo direcionada a um processo classificatório e excludente.

Ainda sobre essa questão, Dolz e Ollagnier (2004) apontam as dificuldades de definir o real propósito da educação por competência e seu intuito, bem como os possíveis fatores negativos de sua implantação. Para o teórico, a competência pode, de certa forma, tornar fracos os sistemas de qualificação, além de individualizar o processo de formação do profissional em comparação aos coletivos.

4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO TÉCNICO

Considerando o objetivo desta pesquisa, é necessário compreender as características da formação técnica e, em particular, integrado ao ensino médio. Nesta seção, apresentamos um breve panorama dessa modalidade de ensino no Brasil.

4.1 Contexto histórico

De acordo com Schwartzman (2016), a Reforma Capanema ³, realizada entre 1942 e 1945, foi responsável pela reformulação do ensino secundário e possibilitou a regulamentação do ensino industrial e comercial. Ao fim do governo Vargas, em 1946, iniciou-se uma reformulação também no ensino primário.

Nesses dois períodos de reformulação existiram decretos direcionados à promoção do SENAI e posteriormente o SENAC. Nesse período, é possível verificar alguns decretos, como o apresentado pelo PARECER CNE/CEB N°16/99 (1999, p.7), relacionado às chamadas de “Leis Orgânicas da Educação Nacional”:

- 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. ° 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. °4.073/42);
- 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n. ° 6.141/43);
- 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n. ° 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

Ainda segundo Schwartzman (2016), mesmo com os decretos de lei, manteve-se a separação entre a formação técnica profissional e o ensino secundário geral (atual ciclo dos anos finais do ensino fundamental), que, até então, se vinculava ao ensino superior como continuidade, e não como algo pertencente ao contexto do sistema educacional brasileiro. Verifica-se, portanto, a equiparação dos cursos de nível médio (na época, os anos finais do ensino fundamental) a fim de sustentar a matrícula nos cursos colegiais (atual ensino médio) e também no ensino superior, ocorrido pela Lei n°1.821, de 12 de março de 1953. Cada um desses cursos autorizava o ingresso em determinadas carreiras, conforme quadro abaixo, nos termos do Decreto n°34.330, de 21 de outubro de 1953.

³ Transformações estruturadas no sistema educacional brasileiro, em 1942, na era Vargas, oficializadas no governo do Ministro Gustavo Capanema.

Quadro 15: Relação de cursos técnicos e autorização para nível superior

Curso técnico de 3 anos	Cursos superiores permitidos para prosseguimento
Ensino comercial	Economia, direito, geografia, história, ciências sociais e jornalismo.
Ensino industrial	Engenharia, química industrial, arquitetura, matemática, física, química e desenho. Concluído o curso pedagógico do ensino industrial, existia a autorização para cursar pedagogia.
Ensino agrícola	Engenharia, agronomia, veterinária, física, química, história natural e ciências naturais.

Fonte: Elaboração própria, com base em Schwartzman (2016, p.92)

Diversas questões foram discutidas com relação ao acesso aos cursos de nível superior nesse período. Exemplo disso é o projeto de Lei nº690, de 1951, criado pelo então deputado Ulysses Guimarães, que visava a assegurar o acesso ao ensino superior aos egressos do curso normal. Referente ao projeto de lei acima, o objetivo se fazia nas possibilidades quanto ao querer particular dos escolares relacionado ao seu direcionamento ao curso de fato ansiado no ensino superior, e não necessariamente vinculado ao técnico, reforçado pelo parecer do deputado Carlos Valadares, e que após aprovação foi convertida na Lei supracitada, sendo ela a Lei 1.821 de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 34.330/53.

A flexibilidade e a articulação dos cursos de nível médio são um imperativo da vida democrática, porque estabelecem para todos os escolares maiores possibilidades de escolha da profissão adequada às suas tendências ou aptidões, resultando daí melhor encaminhamento dos candidatos às escolas superiores (Brasil. Câmara dos Deputados, 1951, p. 31).

Com base no que se verifica até então, Schwartzman (2016) reforça a ideia de que o governo Vargas vislumbrava uma maior articulação entre a educação geral e o ensino técnico e não necessariamente explicitava o desejo de integrar as duas modalidades em uma, de maneira diversificada.

Quanto à equivalência de cursos de mesmo nível, sem necessidade de exames ou até mesmo avaliações de conhecimento, isso foi possível com a promulgação da Lei Federal nº4.024/61, considerada a primeira LDB. A partir desse momento, é possível identificar alguns marcos importantes, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 16: Linha histórica da educação profissional a partir da LDB de 1961

ANO	MOMENTO HISTÓRICO
1961 - Lei Federal n.º 4.024/61	Estimulados pelo disposto no artigo 100 da Lei Federal n.º 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o GOT e o PREMEM ⁴ .
1971 - Lei Federal n.º 5.692/71	Lei Federal nº5.692/71 que reformula a anterior e o primeiro e segundo graus, generalizando a profissionalização no Ensino Médio, que até então se chamava segundo grau. Dessa forma temos algumas características: -A generalização do Ensino Profissional no segundo grau, sem preocupação com a formação de base. -A educação profissional deixou de ser destinada às instituições especializadas, e passou a ser ofertada também na rede pública estadual.
1982 - Lei Federal n.º 7.044/82	Torna facultativa a formação profissional no 2º Grau e libera as instituições públicas da obrigatoriedade do ensino, direcionando-as às instituições especializadas. Dessa forma, as escolas mudaram as chamadas “grades curriculares” para oferecerem apenas o ensino acadêmico.
1996 - Lei Federal n.º 9.394/96 (Atual LDB)	Trouxe a configuração do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da educação básica, focado no aprimoramento do aluno como pessoa humana, mencionando ainda a formação profissional: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.
1997 - A LDB e o Decreto Federal n.º 2.208/97	Estabelece a independência da formação técnica e do Ensino Médio, trazendo flexibilidade ao educando quanto aos caminhos que seguirá, permitindo, assim, a modularização dos cursos.

Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB 16/99

Após 1997, portanto, ocorre a separação entre ensino médio e a formação técnica. Esta última passa a ser modular, concomitante ou subsequente ao ensino médio regular. No entanto, as alterações não se resumiram apenas às modalidades de ofertas, mas também a uma visão focada em competências dos futuros profissionais técnicos, desenvolvidas numa perspectiva de projetos, com o objetivo de solucionar problemas, dando início a uma nova fase na história da educação.

Tendo em vista que nosso trabalho se faz na análise da atuação do docente do curso técnico integrado ao ensino médio, interessante é que se entenda um pouco das transformações presentes nessa realidade. De acordo com Diemer e Moraes

⁴ GOT: Ginásios Orientados para o Trabalho. PREMEN: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

(2019), a partir de 2003, podemos identificar alguns marcos que conectam novamente a formação de base e a formação técnica profissional.

Quadro 17: Linha histórica da educação profissional integrada a partir de 2003

2003 – Em Brasília, ocorre o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas e o “Fórum Nacional de Educação Tecnológica”	Foram levantadas discussões quanto aos currículos das instituições de formação técnica, o que de certa forma iniciou a abertura do caminho para a revogação do Decreto 2.208 de 1997.
2004 – Revogado Decreto 2.208/1997 e substituído pelo Decreto 5.154 de 23 de Julho de 2004.	Esse Decreto prevê uma articulação da formação profissional com o Ensino Médio. Dessa maneira, foi criada a possibilidade dos cursos técnicos integrados ⁵
2008 – Lei 11.741 de 16 de Julho de 2008 que altera os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB (1996) -Lei 11.892 de 29 de Dezembro	A Educação profissional é inserida na esfera da educação básica, fazendo parte da política educacional nacional, permitia seu desenvolvimento no ensino médio. Com a Lei 11.892 do mesmo ano, o governo acaba por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação.

Fonte: Elaboração própria, com base em Diemer e Moraes (2019)

Considerando que o estudo aqui desenvolvido será realizado com professores do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio pelas diferentes perspectivas de competência que podem ser identificadas entre professores de currículo básico e profissional, é importante relatar, neste histórico, momentos recentes que impactam nessa formação integrada.

Em 16 de fevereiro de 2017, foram sancionadas as mudanças do Ensino Médio pela lei nº13.415. De acordo com Barbosa (2019) ela altera as seguintes Leis:

Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (BRASIL, 1943), conhecido como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Decreto-Lei nº 236/1967 (BRASIL, 1967), ou lei de radiodifusão, e revoga a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que tratava da obrigatoriedade do ensino de espanhol como língua estrangeira.(BARBOSA, 2019 p.32)

⁵ Ramos (2008) apud Diemer e Moraes (2019, p.239) “o Ensino Médio Técnico Integrado visa à conexão de conhecimentos gerais e específicos, contemplando a formação básica e a profissional de maneira que os estudantes se tornem capazes de compreender a realidade e o mundo que estão inseridos”.

Alguns detalhes dessa alteração podem ser verificados abaixo:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

As mudanças acabam por influenciar na carga horária, disciplinas, e currículos oriundos da combinação entre a BNCC e cinco itinerários formativos, incluindo a formação técnica profissional na carga horária do Ensino Médio.

5 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, a escolha do método, os instrumentos de pesquisa e, por último, o contexto da pesquisa.

5.1 O tipo de pesquisa: a escolha do método

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo-analítico. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem um padrão interpretativo e procura avaliar situações em um contexto natural.

No que se refere à abordagem qualitativa no contexto educacional, é importante ressaltar as palavras de André (2012, p.10): “[...] pelo estudo das situações, práticas e relações que constituem a experiência escolar diária”. Em linhas gerais, o trabalho se articula em torno de um contexto exploratório que se inicia no estudo bibliográfico, segue para o levantamento pesquisas correlatas e termina com a realização dos questionários e entrevistas.

Após levantamento das pesquisas correlatas, realizado na BDTD-IBICT, constatamos que ainda é necessário maior aprofundamento nos conceitos e métodos que sustentem uma avaliação por competência, tanto em uma perspectiva de procedimentos didáticos que direcionem essa formação por competência, quanto no que se refere à clareza do docente em seu agir no processo de avaliação. De posse das conclusões, estruturamos o referencial teórico e estabelecemos a metodologia de pesquisa.

Como caminho para a exploração do referencial teórico, aprofundamos os conceitos de formação docente, de avaliação da aprendizagem (tipologias e fatores formadores) e o conceito de competência tanto na área da educação, quanto na área profissional. Além disso, explicitamos o que denominamos Ensino Técnico, procurando apontar as relações entre os marcos históricos e os momentos socioeconômicos brasileiros.

Retomando um dos objetivos específicos do trabalho, no campo metodológico, também analisamos as concepções de aprendizagem presentes nos documentos institucionais, procurando identificar os instrumentos e critérios de avaliação nos procedimentos didáticos utilizados pelos docentes.

Por último, com a intenção de identificar as dificuldades do docente no estabelecimento de critérios avaliativos para o desenvolvimento de competências, buscou-se, junto à unidade do Centro Paula Souza em que atuo (ETEC), localizada no município de Diadema, a participação de, pelo menos, 50% do corpo docente do curso integrado da unidade.

Em suma, a pesquisa seguiu as etapas apresentadas na sequência:

1ª. Etapa. Busca de pesquisas correlatas, no IBICT, a partir dos descritores: avaliação, competências, ensino técnico, considerando um período de 10 anos (2010 – 2020);

2ª. Etapa. Análise dos documentos institucionais;

3ª. Etapa. Realização de questionários e entrevistas.

5.2 Os instrumentos da pesquisa

Além da análise dos documentos institucionais, utilizamos dois instrumentos para coleta de dados: questionários (Apêndice A) e entrevistas (Apêndice B). O questionário foi composto de perguntas fechadas e abertas e dividido em duas partes. Na primeira parte, o objetivo foi caracterizar o perfil dos participantes e, na segunda, investigamos quais eram os instrumentos e as estratégias de ensino utilizados pelos professores.

Vale lembrar que, a partir das respostas dadas na segunda parte dos questionários, selecionamos alguns docentes para serem entrevistados. Esse momento foi regido por um roteiro com perguntas estruturadas que objetivaram identificar como os professores estabelecem critérios de avaliação numa abordagem por competências, bem como mapear os procedimentos utilizados nesse processo. (Apêndice B).

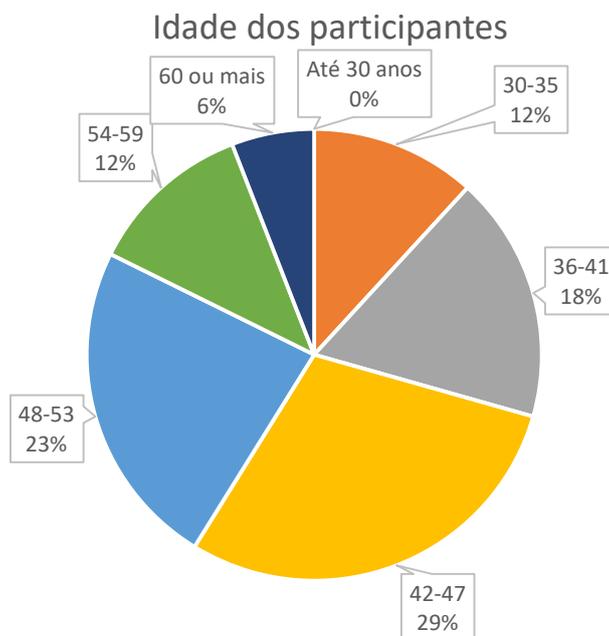
Para a realização do questionário, valemo-nos da ferramenta *Google Formulário*, divulgada no grupo de *WhatsApp* dos professores que atuam no curso integrado. Esse grupo tem a finalidade de promover a comunicação, assim como as trocas de informações institucionais e é formado 26 docentes. Obtiveram-se 18 respostas, porém uma foi feita erroneamente por um professor de outra unidade, sendo, portanto, desconsiderada na análise. Como levantamento, de início, foi possível identificar os seguintes perfis:

- Com relação ao gênero: 6 do gênero masculino e 11 do feminino

- Com relação à formação de Educação Básica: 10 estudaram em escola pública e 7 estudaram parte em escola pública e parte em escola particular.

Com relação à idade dos participantes, estruturamos o seguinte gráfico:

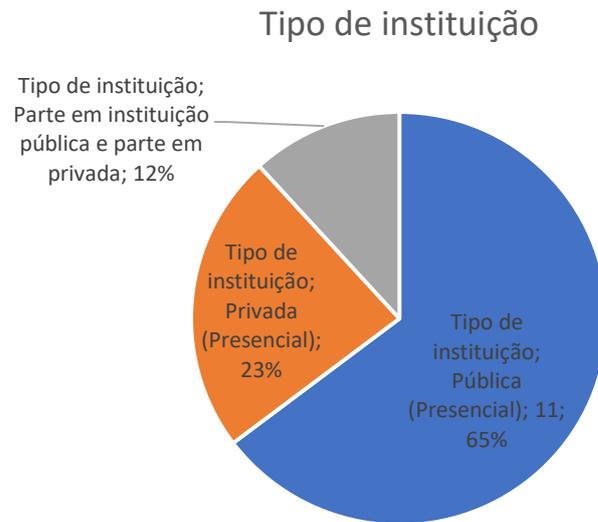
Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Para traçar o perfil de formação superior do candidato, questionou-se sobre o tipo de instituição em que ocorreu seu processo formativo: pública, privada ou ambas. Além disso, também se perguntou sobre a modalidade de ensino: se presencial, se a distância. As respostas podem ser verificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Tipo de instituição de formação

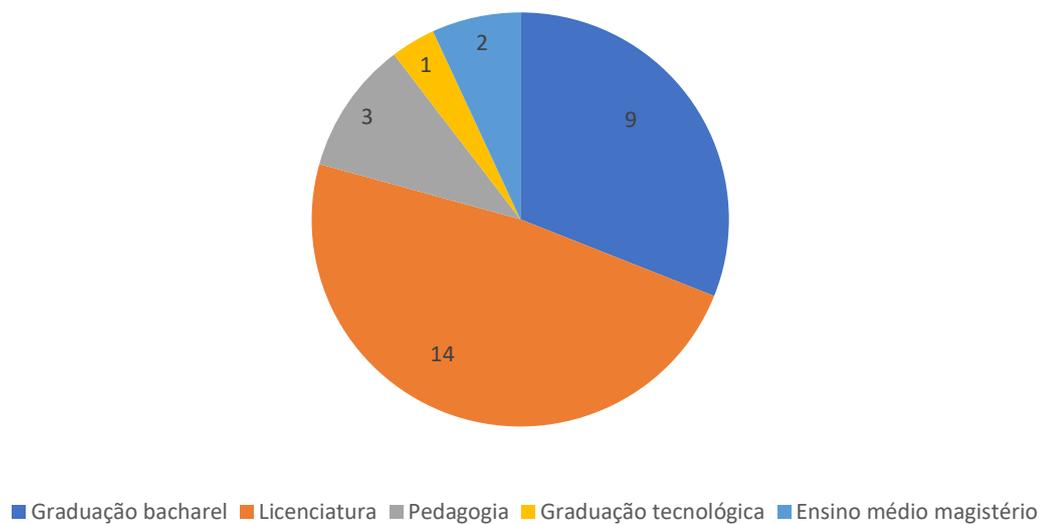


Fonte: Elaboração própria.

Com relação a formação dos respondentes, no que tange ao contato de base relacionado a atuação docente, foi possível constatar o que se mostra no próximo gráfico:

Gráfico 3: Formação superior dos participantes

Formação superior dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

A tabela abaixo aponta as titulações dos entrevistados, considerando que alguns entrevistados apontaram mais de uma formação.

Tabela 1: Titulações dos entrevistados

Titulações	Quantidade
Administração de Empresas	6
Matemática	3
Licenciatura em Física	1
Graduação em Publicidade	1
Licenciatura para graduados	6
Ciências contábeis	1
Pedagogia	3
Licenciatura em História e Ciências Sociais	1
Graduação Tecnológica em Logística	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	1
Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol	2
Graduação em Ciência da Computação	1
Licenciatura em Educação Física	1
Licenciatura Educação Artística	1

Fonte: Elaboração própria.

Referente aos cursos de especialização, dos 17 participantes analisados, 2 não fizeram cursos de especialização, 3 têm cursos de especialização e mestrado e 12 cursaram especialização com, no mínimo, 360h.

Os professores também foram questionados quanto ao tempo de atuação docente, bem como ao tempo que atua na docência com formação por competência. O objetivo aqui é identificar o tempo de experiência docente com base na formação por competência, independentemente da atuação na ETEC. Nesse quesito, a maioria (11), entrou na ETEC entre 2008 e 2010. Um dos docentes iniciou suas atividades na área administrativa e, posteriormente, concursou-se como docente.

Tabela 2: Tempo de atuação docente e atuação docente na formação por competência

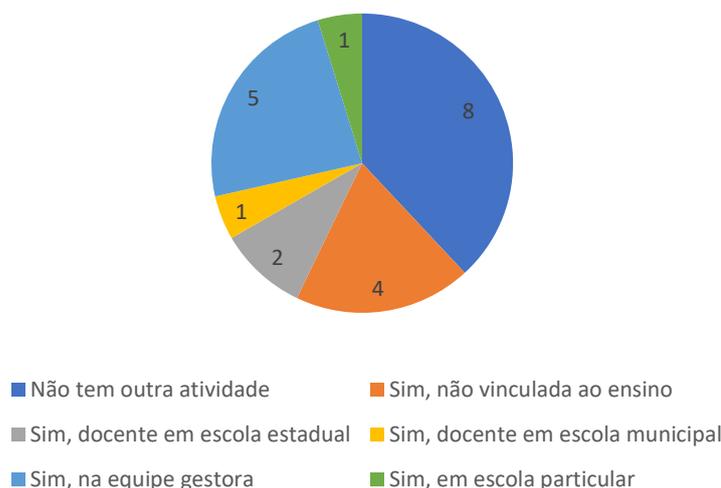
Professor	Tempo de atuação	Tempo de atuação formação por competência
Professor 1	7 anos	7 anos
Professor 2	30 anos	11 anos
Professor 3	19 anos	19 anos
Professor 4	16 anos	5 anos
Professor 5	20 anos	10 anos
Professor 6	10 anos	10 anos
Professor 7	15 anos	7 anos
Professor 8	13 anos	10 anos
Professor 9	14 anos	10 anos
Professor 10	24 anos	13 anos
Professor 11	15 anos	10 anos
Professor 12	10 anos	8 anos
Professor 13	23 anos	10 anos
Professor 14	9 anos	9 anos
Professor 15	11 anos	8 anos
Professor 16	11 anos	10 anos
Professor 17	11 anos	10 anos

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre outras atividades exercidas, além da atuação como docente na ETEC, os professores deram informações que se encontram no próximo gráfico. Destaca-se a presença de professores atuantes na equipe gestora, sendo 3 coordenadores (2 de curso e 1 pedagógico) e um orientador educacional.

Gráfico 4: Atividades exercidas além da docência na ETEC

Sobre ter outra atividade além de atuar como docente na ETEC



Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas foram feitas por meio da plataforma Teams no mês de março de 2021, gravadas e transcritas (Apêndice D). Para a análise dos dados gerados, utilizamos, como procedimento, a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), existem fases presentes na técnica de análise de conteúdo, sendo elas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

Dessa maneira, verifica-se um conjunto organizado de procedimentos que, direcionados à pesquisa qualitativa, permitem a análise intrínseca dos discursos coletados durante uma pesquisa. Para Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Além disso, é importante salientar que os professores participantes da pesquisa, antes de responderem aos questionários e participarem das entrevistas, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C).

5.3 O contexto da pesquisa: O Centro Paula Souza

Com base nas informações presentes no site da própria instituição, o Centro Paulo Souza, autarquia vinculada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, é um órgão focado no desenvolvimento sustentável do Estado, estimulando a competitividade das empresas e o empreendedorismo. Suas atividades iniciaram-se no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré, no qual, por meio do Decreto-Lei 6 de outubro de 1969, fundou a autarquia e determinou a gratuidade do ensino superior tecnológico por meio das FATECs.

As primeiras turmas do Centro Paula Souza se iniciaram em 1970 com os cursos superiores e, apenas em 1980, as atividades também abrangeram os cursos de nível técnico, seguindo também as alterações presentes nas leis e diretrizes que regeram a educação no decorrer dos anos. Tendo em vista que o estudo focaliza a formação de nível técnico, que se faz por meio das atividades desenvolvidas na ETEC, a pesquisa prática ocorrerá com professores de uma de suas unidades.

Atualmente o Centro Paula Souza está presente em 322 municípios do Estado de São Paulo, sendo 223 Escolas Técnicas (ETEC's) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATEC's), contando com mais de 300 mil alunos. Como já mencionado, neste estudo, serão coletados os relatos dos professores do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio da unidade de Diadema, Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira, inaugurada como classe descentralizada da unidade Lauro Gomes (São Bernardo do Campo) em 26 de junho de 1998. Em 08 de Agosto de 2007, foi criada de fato a Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira, como unidade autônoma do Centro Paula Souza pelo decreto nº52.044.

O Centro Paula Souza traz, em seu regimento, o processo de formação e avaliação pautados no desenvolvimento de competências. Além disso, podem-se identificar as diretrizes vinculadas à competência nos próprios planos de curso. Sobre a avaliação, lê-se:

Artigo 66 - A avaliação no processo de ensino e aprendizagem tem por objetivos:

- I- diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos;
- II- orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem;
- III - subsidiar a reorganização do trabalho docente;
- IV - subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de alunos. (Deliberação CEETEPS Nº 003, 2013 p.15)

Deixando explícita a priorização dos aspectos qualitativos nos instrumentos de avaliação, tem-se:

Artigo 68 - A avaliação do rendimento em qualquer componente curricular:
 I-será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumentos diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Coordenador de Curso e
 II-deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas.
 Parágrafo único - Os instrumentos de avaliação deverão priorizar a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os quantitativos. (Deliberação CEETEPS Nº 003, 2013 p.16)

O artigo acima se alinha ao Artigo 45 da Resolução CNE/CP N°1, de janeiro de 2021, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, em que se observa:

Art. 45. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão contínua para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Referente à expressão do rendimento do aluno, o regimento apresenta menções que deverão ser utilizadas, sobretudo as que concernem àquilo que se chama de “definição operacional”.

Figura 3: Sínteses de avaliação do rendimento do aluno.

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Excelente	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: Deliberação CEETEPS Nº 003, 2013 p.16

Em cada um de seus planos de curso, são apresentados alguns instrumentos e procedimentos de avaliação generalistas como: apresentação de determinadas informações, observação direta do aluno, trabalhos em equipe, elaboração de relatórios, análise de portfólio e proposta de situação problema, autoavaliações etc.

Com base no exposto, verifica-se a importância do levantamento das relações que os professores fazem entre as menções que indicam o aproveitamento do aluno

por meio das sínteses de avaliação e suas definições operacionais, bem como os procedimentos e instrumentos de avaliação, buscando identificar o processo avaliativo que abrange, dentre os vários conteúdos a serem desenvolvidos, a mensuração do rendimento do aluno.

6 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O PROCESSO AVALIATIVO: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

Esta seção tem como objetivo apresentar a prática docente da ETEC, no que diz respeito a instrumentos e estratégias de ensino utilizadas pelos professores da instituição, bem como ao seu olhar sobre o processo avaliativo, embasado nos conceitos de competência. Para tanto, organizaram-se dois subitens. O primeiro é referente aos instrumentos e estratégias de ensino utilizados pelos professores; o segundo trata da análise das entrevistas realizadas com cinco educadores.

6.1 Instrumentos e estratégias de ensino utilizadas pelos professores

Aqui apresentamos as informações obtidas com as respostas dadas pelos professores na segunda parte do questionário, ou seja, os instrumentos avaliativos e as estratégias de ensino utilizadas por eles. Para tal, foram utilizadas duas perguntas abertas, considerando a proposta curricular do Centro Paula Souza, pautada no desenvolvimento de competências. São elas:

- No processo avaliativo, quais instrumentos você utiliza? Descreva.

- A proposta curricular da ETEC está pautada no desenvolvimento de competências. Quais as estratégias de ensino, que você utiliza, que colaboram para o desenvolvimento de competências? Descreva.

Após o levantamento, elaborou-se a tabela a seguir, mapeando os instrumentos apresentados pelos 17 docentes participantes.

Tabela 3: Instrumentos utilizados pelos professores

Instrumento utilizado	Quantidade de vezes que foi mencionado
Apreciação de oficinas	1
Atividades artísticas (Apresentação de dança, música, teatro, paródias e vídeos).	5
Atividades conceituais.	1
Atividades práticas.	1
Autoavaliação.	2
Avaliação de múltipla escolha.	1
Avaliação escrita.	3
Avaliação experimental.	1

Avaliação individual.	1
Avaliação oral	1
Discussões e debates.	3
Elaboração de tabelas.	3
Estudo de caso.	4
Exposição de trabalho	1
Jogos e dinâmicas	1
Lista de exercícios.	1
Mapa conceitual.	1
Mapa Mental.	2
Observação direta.	1
Palestras	1
Participação em aula	1
Portifólio.	1
Textual (Produção de texto, relatórios e redação).	4
Questionários.	3, sendo 2 abertos
Reportagens	1
Seminários.	3
Trabalho de pesquisa em grupos.	8

Fonte: Elaboração própria.

Com base no levantamento estruturado na tabela acima, constata-se a menção a alguns instrumentos informados pelos professores mais de uma vez. A seguir, elencamos os citados mais de duas vezes: atividades artísticas (apresentação de dança, música, teatro, paródias e vídeos), avaliação escrita, discussões e debates, elaboração de tabela, estudo de caso, desenvolvimento textual (produção de texto, relatórios e redação), questionários (abertos e fechados), seminários, trabalho de pesquisa em grupos.

A segunda questão disponibilizada teve como objetivo identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Identificamos, por meio das respostas dadas, que alguns dos instrumentos mencionados na questão anterior foram também apontados como estratégias de ensino. Como mencionado no referencial teórico, a avaliação formativa definida por Scriven (1967) e Villas Boas (2011, p16) é aquela em que os processos desse tipo de avaliação se constituem por métodos que permitem sucessivos ajustes, visando à contínua adequação do currículo.

Vale a pena ressaltar que a maioria apenas apresentou os nomes das estratégias, sem descrevê-las. Mais especificamente, do total de participantes, somente três professores descreveram um pouco mais as estratégias utilizadas em aula. A seguir, apresentamos as respostas dadas:

Tabela 4: Estratégias utilizadas pelos professores

Estratégias utilizadas	Quantidade de vezes em que foi mencionada
Análise de texto	1
Análise de vídeos	1
Apresentação de material para discussão	1
Aula expositiva e dialogada	3
Aula invertida e leitura antecipada	3
Avaliação prática	1
Debate	2
Desenvolvimento e organização de mostra	1
Dinâmicas, brincadeiras e jogos	2
Duplas produtivas	1
Entrevista	1
Estação de aprendizagem	1
Estudo de caso	3
Estudos dirigidos	1
Exercícios práticos	1
Exercícios teóricos	1
Filmes	2
Fórum	1
Música	1
Paródias dos conteúdos	1
Pesquisa	2
Resolução coletiva de questões do ENEM	1
Resolução de problemas	2
Resumo	1
Simulações	2
Tempestade cerebral	1
Trabalho, estudo e pesquisa em grupo	2
Trabalhos práticos	1

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, foram utilizadas, por duas ou mais vezes, as seguintes estratégias: aula expositiva e dialogada, aula invertida/leitura antecipada, debate, dinâmicas, brincadeira e jogos; estudo de caso; filmes; pesquisa; resolução de problemas, simulações, trabalho, estudo e pesquisa em grupo.

Com relação aos três professores que responderam de maneira mais detalhada, transcrevemos, adiante, as estratégias utilizadas por eles:

Para avaliar por competências eu utilizo de no mínimo dois instrumentos que possam avaliar o desempenho do aluno na mesma competência, tal avaliação procuro fazer em diferentes momentos (Professor 8).

A estratégia de ensino tem como foco o incentivo a participação do aluno com o uso de atividades lúdicas que favoreçam o aprendizado com diversão e simulação de situações reais na área de Administração e Marketing (Professor 16).

Aula expositiva e dialogada para introduzir o conteúdo, ministro aula dos componentes técnicos e os alunos do ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio) nunca trabalharam, desta maneira para que alcance as competências, se faz necessários aulas expositivas. Textos relacionados ao conteúdo para leitura dos alunos e, posteriormente, debates. Leitura de livros e estudo de casos também colaboram para o desenvolvimento das competências (Professor 17).

Na primeira resposta aqui apresentada, verificamos que o professor cita a palavra “instrumentos”, em vez de “estratégias”, o que de certa forma apresenta uma possível confusão no que diz respeito ao conceito de estratégias de ensino e instrumentos avaliativos. Contudo, vale ressaltar que, em uma perspectiva de avaliação baseada no conceito de competências, as estratégias de ensino, muitas vezes, são vistas como instrumentos que permitem ao professor avaliar o desenvolvimento do aluno.

Zabala (1998) apresenta um processo de avaliação com foco em validar conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, diretamente relacionados ao conceito de competência e que se concretiza pela diversidade de estratégias e instrumentos utilizados pelos docentes, evidenciando uma aprendizagem significativa e relacional. Ademais, o autor considera necessária a utilização dos conteúdos em diversas situações, como trabalhos em equipe, debates, exposições e até mesmo o diálogo, elementos citados pelos professores participantes da pesquisa.

Com base em Hoffmann (1991), essa avaliação mediadora se distingue da síntese de transmissão-verificação e registro. Ademais, ela visa a uma reflexão

durante o processo de transpor o conhecimento, reforçando a necessidade do diálogo entre o professor e aluno. Nessa linha e com base no contexto de formação por competência, Perrenoud (1999) apresenta a avaliação formativa que considera as questões cognitivas, reiterando a necessidade de suscetíveis alinhamentos de processo para que, de maneira organizada e criteriosa, as tarefas e saberes se apresentem.

Não é possível afirmar que os professores se encontram totalmente alinhados com uma avaliação formativa, em virtude de não detalharem as minúcias dos processos em que ocorre a avaliação, bem como as maneiras como estão inseridas no processo didático. Contudo, é possível perceber uma diversidade de estratégias de ensino, vinculadas a esse processo formativo.

6.2 Análise das entrevistas realizadas

Após o tratamento das respostas obtidas no questionário, que nos trouxe os dados acima apresentados, oriundos do perfil e da ação docentes, passamos ao exame das informações obtidas com as entrevistas realizadas com 5 docentes. A numeração segue a ordem de respostas do questionário geral, que obteve informações dos 17 professores de nossa unidade de ensino.

No quadro a seguir, traçamos o perfil dos entrevistados, com base nos dados do questionário.

Quadro 18: Perfil do docente entrevistado

Professor 1	Gênero masculino, 33 anos, graduado em Administração de Empresas com especialização. Tem carga horária completa de 34 horas-aula e atua na docência há 7 anos.
Professor 7	Gênero feminino, 39 anos, licenciada em Letras (português/espanhol) e Educação Artística, com habilitação em artes cênicas, e não cursou especialização. Tem carga horária semanal de 15,5 horas-aula e atua na docência há 15 anos.
Professor 8	Gênero masculino, 49 anos, graduado em Administração de Empresas, cursou licenciatura para graduados e especialização. Tem carga horária completa de 34 horas-aula e atua na docência há 13 anos.

Professor 12	Gênero feminino, 33 anos, licenciada em Ciências Biológicas, cursou especialização. Tem carga horária semanal de 16 horas- aula e atua na docência há 10 anos.
Professor 17	Gênero feminino, 49 anos, graduada em Administração de Empresas, com especialização, licenciatura para graduados e pedagogia. Tem carga horária semanal de 33 horas-aula e atua na docência há 11 anos.

Fonte: Elaboração própria.

Além de utilizarmos, como base para a escolha dos docentes, as respostas obtidas no questionário, consideramos sua predisposição para serem entrevistados. Tendo em vista que alguns professores também exercem funções de coordenação, decidimos direcionar o convite àqueles que atuam somente na docência, sem dividir sua carga horária em jornadas de gestão.

Sendo assim, após os convites, recebemos a confirmação de interesse de cinco educadores. As entrevistas foram agendadas e realizadas por meio da plataforma Teams, como já mencionado no método. Após a leitura cuidadosa dos dados coletados, identificamos quatro categorias para análise. São elas:

- 1 - Concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem (O que os professores pensam);
- 2 – Processos avaliativos e o estabelecimento de critérios (O que eles fazem);
- 3 - Concepções de competência, de instrumentos avaliativos e de rendimento do aluno (O que eles pensam);
- 4 – Sugestões de critérios no processo avaliativo (Sugestões dos entrevistados).

6.2.1 Concepções de avaliação, de ensino e de aprendizagem

Este eixo teve o objetivo de analisar como os docentes concebem as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Para isso, foram realizadas as seguintes perguntas: como aprendeu a avaliar, como considera que o aluno aprende, qual o momento adequado para que a avaliação ocorra e quais os meios utilizados para conhecer os conteúdos prévios trazidos pelos alunos.

Constatamos que a maioria dos professores menciona sua experiência enquanto alunos como um dos fatores influenciadores de sua prática pedagógica. Além disso, por meio da prática docente, eles passaram a repensar seus processos

avaliativos, pautados em conceitos trazidos por seus professores na graduação. As falas a seguir ilustram o que foi mencionado:

Professor 17: [...] acho que a questão de avaliar foi mais na pós e no dia a dia né, acho que a gente muda a visão de avaliar, a gente no dia a dia na experiência... Por isso que eu gosto que o aluno escreva, dou prova dissertativa porque apesar de ser um trabalho grande para corrigir acho que isso ajuda a gente a avaliar o aluno, e avaliar não punindo, e sim com o olhar do que ele desenvolveu, até mesmo para a gente, eu acho que a avaliação não é só para o aluno, mas também para o professor saber como ele está passando esse conteúdo.

Professor 12: Bom, eu aprendi a avaliar primeiro foi com a famosa prova tradicional, com a famosa prova escrita, mas ao longo da minha carreira eu percebi que eu tinha alunos que não funcionavam na escrita, só que na oralidade era 100% das respostas, alunos que no teste se sentem pressionados porque eles gostam de se expressar, gostam de deixar suas respostas bem detalhadas, então só pelo fato do teste eu percebi que meu aluno que era um aluno exemplar em sala de aula, para ele travava, que é muito simples no vestibular, mas ele travava. A teoria te dá uma direção, ela te fala assim – olha, procure analisar o seu aluno em todos os aspectos - mas ela não te fala como, tem que analisar, tem que dar as oportunidades, mas como? então é realmente errando e aprendendo na prática.

Professor 1: Acho que o primeiro aprendizado é a cópia dos professores que nós tivemos, acho que todo mundo acaba sempre se espelhando naquele professor a,b ou c, ou no método de avaliação do professor a,b ou c, e aí só depois que você vai estudar mesmo sobre a profissão e tudo mais, que você começa a confrontar com o que você já pensava e aí melhorar, e a experiência também

Professor 8: A prática do dia a dia, a troca de experiências eu acho que isso é muito importante, a licenciatura também me fez pensar diferente né, mas tudo isso principalmente no curso técnico porque a gente vem do mundo corporativo e a gente tem uma visão bem diferente né, então a gente quer levar aquilo para sala de aula e não é, e a sala de aula por mais que eu passe conceitos corporativos, a sala de aula ela tem conceitos pedagógicos, formas que você tem que saber lidar que era a grande dificuldade minha lá no início.

Professor 7: Então, acho que a primeira vez que a gente realmente tem contato com a avaliação é o que a gente vivenciou na escola né, embora o que a gente tenha hoje como vivência e como aprendizagem do que é uma avaliação, a gente sabe que o que a gente aprendeu lá nos primórdios não é bem, não é exatamente a forma correta de se avaliar, como a gente tem o critério hoje.
Então eu aprendi a avaliar quantitativamente como eu fui avaliada quando era mais nova, mas eu entendo que existem outras formas de ser avaliado.

Segundo Mizukami (1986), a formação inicial é necessária, mas não é suficiente para uma prática docente qualificada. Assim, precisamos conceber a ideia de desenvolvimento profissional docente como algo inerente ao papel do professor. Cumpre lembrar que, para a autora, os dois momentos – formação inicial e formação

continuada – não são fases justapostas, mas interligadas. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento se faz pela continuidade.

Considerando o professor do ensino técnico, ele geralmente não tem formação inicial ligada à pedagogia ou a alguma licenciatura, ou seja, seu caminho formativo profissional ocorre de maneira inversa à do docente do ensino básico. Em outras palavras, sua atuação se sustenta, em grande parte, na experiência profissional e de mercado, e sua didática se forma no decorrer da vida acadêmica escolhida.

Muitos relataram que estão repensando suas práticas e que muitos dos aprendizados da docência foram repensados a partir da experiência prática. Entre os aprendizados citados teríamos a ampliação dos instrumentos avaliativos. Contudo, eles não verbalizaram que transformações ocorreram e como estes instrumentos são avaliados, ou seja, quais os critérios que estão utilizando.

De acordo com Houssaye (1995) apud Pimenta (2000), a superação do saber docente fragmentado, sintetizado pelos saberes da experiência, pelos saberes científicos e pelos saberes pedagógicos, por meio da formação dos professores, com vistas ao entendimento da realidade escolar e ao processo de permanente formação, influencia positivamente na resignificação do trabalho do educador, cujo ponto de chegada e de partida será a prática social. Com base em Morin (1993) apud Pimenta (2000), o conhecimento não se limita à informação; ela vai além, visando ao uso das informações de maneira contextualizada. Isso é importante para o entendimento do papel docente na contínua prática reflexiva.

Outro aspecto vinculado às questões avaliativas foi a concepção de avaliação dos professores. Sobre isso, a pergunta foi elaborada de maneira sucinta: “Avaliar é?”. As respostas dadas foram as seguintes:

Professor 17: *Olha eu acho que avaliar é você avaliar todos os dias, avaliar a participação do aluno, avaliar de que forma ele interage, avaliar de maneira somativa né, e não de maneira punitiva, eu acho que avaliar é você ver o progresso do aluno, aquilo que ele progrediu, não avaliar para você apontar aquilo que ele errou, e sempre falo – gente, nós somos um processo né [...].Então eu acho que avaliar é um processo do dia a dia que você tem que ver de que forma o aluno desenvolveu.*

Professor 12: *Avaliar é acompanhar meu aluno, acompanhar o seu progresso, acompanhar as defasagens, e ajudar ele caminhar comigo. Então é o olhar esse aluno como um todo, e entender as dificuldades e mostrar, olha, vamos lá eu quero saber a sua resposta, eu quero saber o que você sabe, então por isso, logo no começo, a avaliação é o dia a dia, você vai acompanhar esse aluno dia a dia.*

Professor 1: *Avaliar é monitorar, comparar o que o que está planejado e o que está sendo executado.*

Professor 8: *Conhecer, ser humano.*

Professor 7: *Avaliar é para saber se a gente está fazendo um bom trabalho, não só o aluno, mas a gente.*

Parece-nos que há uma aproximação de uma avaliação processual e formativa, atenta às dificuldades de cada aluno. A palavra monitoramento também está presente e se vincula a esse acompanhamento organizado que permite as regulagens no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Luckesi (2018, p.27), “[...] é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”.

Ainda no eixo de aprendizagem do aluno, duas questões contribuíram na análise: uma sobre “como o aluno aprende” e a outra sobre “qual o momento em que considera adequado para acontecer o processo avaliativo”, que ressaltamos nos trechos subsequentes:

Professor 17:

1-Eu acho que o aluno aprende sendo protagonista, ele fazendo a pesquisa ele aprende também, e é óbvio que quando ele for explicar a gente precisa inserir os conceitos.

2-Eu acho que cada um aprende de um jeito, por isso que é um desafio aí para a gente fazer com que esse processo do ensino-aprendizagem, do aprender porque cada um tem uma maneira de aprender, gosta de trabalhar de um jeito, aprende de maneiras diferentes e por isso que eu acredito que a nossa aula também precisa ser diferente.

[...] eu acho que o processo avaliativo tem que ocorrer frequentemente, em todas as aulas acho que dá para a gente avaliar o aluno.

Professor 12:

1-Quando ele realmente vê que aquele assunto faz sentido para ele, quando aquele assunto importa para ele.

2-Eu acho que a todo momento [...]. Então eu acho que aula como um todo dependendo do seu olhar, é um processo avaliativo.

Professor 1:

1-Primeiro se interessando pelo assunto, ele aprende se interessando pelo assunto, senão é muito difícil, e ele tem que estar se envolvendo, colocando, praticando, mexendo, trabalhando com o conhecimento, depende do que ele está querendo conhecer e não precisa ser uma atividade prática e física, mas ele tem que se envolver tem que se interessar. Acho que é isso, ele aprende se interessando, é o primeiro passo.

2-Olha, o ideal eu imagino que é desde o primeiro momento, até o final, porque para você avaliar se o aluno está absorvendo, se ele está entendendo, se ele está aprendendo eu preciso também verificar desde o início, a base que ele tem e até onde ele está evoluindo.

Professor 8:

1- “N” maneiras, eu não acredito somente na aula expositiva, a aula expositiva para mim é um meio, mas existem outros meios que você pode utilizar, e a

sala é um grande laboratório nesse processo de aprendizagem porque cada turma é de uma forma.

2- Toda aula, toda aula, porque não tem como você colocar um dia de avaliação, você avalia o aluno, a participação dele na sala, o comprometimento se são debates, rodas de conversa, como atingiu um ou outro, entregas de atividades. Tem várias formas, eu não acho que existe um único momento, eu acho que o processo ele se dá do primeiro dia ao último.

Professor 7:

1- Por exemplos, eu acho que é por exemplos, associação e exemplos, melhor, explicação, associação e exemplos, e no meu processo de trabalho eu tento muito fazer eles falarem sobre o assunto que está sendo trabalhado né, então também por debates.

2-Eu penso que seja ao longo de todo o processo, desde o começo você já vai avaliando como que é o comportamento desse aluno inicialmente, como ele vivencia aquela informação nova, que talvez seja nova para ele e talvez não né, e ao longo do processo o entendimento de exercícios [...]

Com base nos fragmentos, observamos que, em alguns momentos, existe uma preocupação dos professores em realizar uma aprendizagem significativa, fazendo com que os alunos sejam protagonistas e que a prática do conteúdo aprendido auxilie no processo de construção do conhecimento. Contudo, algumas falas nos levam a pensar que os docentes ainda estão próximos de uma visão espontaneísta de aprendizagem, em que o aluno é o único responsável pelo seu aprendizado.

No que diz respeito aos momentos avaliativos, ficou explícito que os educadores defendem a necessidade de se avaliar durante todo o processo, e não apenas em um único momento. No entanto, considerando o referencial teórico apresentado anteriormente, observamos a importância do estabelecimento de momentos específicos no processo avaliativo (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa), que devem ser explicitados aos alunos.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa se faz por meio das questões cognitivas, às quais se liga a necessidade de alinhamento de suscetíveis processos que fortaleçam os saberes compartilhados. A organização das tarefas e saberes sempre de modo interligado e por meio de contínua comunicação sustentam essa ação avaliativa. Para Scriven (1967) apud Villas Boas (2011, p.16), os processos de avaliação formativa se estruturam por meio de procedimentos e métodos que aceitem sucessivos ajustes e adequações.

Retomando Perrenoud, vale lembrar que o aprendizado vai além de uma perspectiva de competência profissional. Nas palavras do autor, se

[...] o aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter sentido para os alunos, será rapidamente esquecido,

considerando como um dos obstáculos a ser vencido para conseguir um diploma, e não como competência a ser assimilada para dominar situações da vida (PERRENOUD, 1999b, p.45).

Além da preocupação com os momentos específicos, também deveríamos considerar o que Luckesi (2018, p.26) diz a respeito das duas modalidades de avaliação: a do senso comum e a metodológica. A primeira é mais subjetiva, carregada de emoções, sem um rigor pedagógico; a segunda pressupõe racionalidade e consciência na análise.

Hoffmann (1991) já fazia oposição ao processo que se resume em transmissão, verificação e registro, propondo o modelo de avaliação intitulado “avaliação mediadora”, considerado reflexivo e processual.

Com o intuito de conhecer como os professores avaliam o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado conteúdo, fizemos a seguinte pergunta: Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Nesse sentido, constatamos que os docentes utilizam diferentes estratégias para verificar o que os alunos sabem sobre determinado conteúdo: *brainstorming*, sondagem, simulação de jogo, testes, roda de conversa e pesquisa. As falas a seguir ilustram as observações feitas anteriormente:

Professor 17: *Acho que um Brainstorming mesmo, colocando lá o assunto, interagindo e vai trazendo o aluno né, para ver o que eles sabem. Ou dá uma avaliação diagnóstica mesmo escrita, muitas vezes eu dou mas acho que mesmo um bate papo mesmo colocando o tema no quadro né e tentando fazer com que eles falem para você ir vendo a ideia de um e a ideia do outro e juntando o conceito.*

Professor 12: *Eu começo fazendo essa sondagem e às vezes por exemplo eu também faço uma simulação de jogo*

Professor 1: *Bom, por testes de diversas maneiras, você pode desde uma conversa com o aluno, não precisa ser um teste escrito, não precisa ser um teste formal, pode ser uma conversa, uma observação, e no meu caso quando é em grande quantidade e não é possível essa conversa aluno à aluno, então acabo fazendo por um teste inicial e você tenta ali nivelar todo mundo, coloca uma medição, pra saber quem está próximo desse teste, quem está muito distante, quem está próximo desse tipo de conhecimento ou distante.*

Professor 8: *Tem duas formas, pode ser uma sondagem prévia antes de começar o conteúdo para ver como que a sala..., eu posso abrir um diálogo e nesse diálogo trazer algumas questões problema, e nessas questões problema eu começo a perceber o quanto o aluno sabe daquele determinado conteúdo que eu vou abordar, ou, uma avaliação diagnóstica quando for na área de cálculo.*

Professor7: *Toda vez que eu vou falar de um assunto novo, eu costumo pedir para os alunos na aula anterior fazerem uma pesquisa, fazerem alguma sondagem sobre determinado assunto, para a gente trazer para sala de aula, para a gente discutir em sala de aula, pra ver o que eles estão sabendo sobre o assunto, o que eles têm de informação sobre o assunto, e eu poder mediar essas informações.*

Vale ressaltar que, ao responderem à questão proposta, a maioria não explicitou o que é feito com os resultados da avaliação. Apenas o professor 1 mencionou a intenção de buscar um nivelamento do grupo. Parece-nos, portanto, que a preocupação não é conhecer os conhecimentos prévios, mas definir os pré-requisitos dos alunos com a intenção de estabelecer um nivelamento do grupo.

Na deliberação CEETEPS nº003 de 18-07-2013, no Regimento Comum das Escolas Técnicas, Capítulo VII, em seu Artigo 66, fica clara a necessidade de diagnóstico de competências prévias do aluno como também as adquiridas: “I-diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos”.

Desse modo, é importante considerarmos os conhecimentos prévios em uma perspectiva de processo formativo com sucessivas ações. Segundo Tardiff (1996) apud Roldão (2000, p.7):

A concepção de competência que hoje se discute no plano curricular afasta-se da visão técnica do skill segmentar assim como não se reduz a uma aplicação funcionalista de saberes previamente adquiridos. Constitui-se como um sistema de conhecimentos complexo que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação.

6.2.2 Processos avaliativos e o estabelecimento de critérios

O eixo que segue teve como foco direcionar a análise no sentido de identificar o processo de estabelecimento de critérios na avaliação, bem como as trocas realizadas durante a aprendizagem, que levam à eficácia do processo e ensino/aprendizagem.

Para tanto, foram direcionadas as seguintes perguntas aos docentes: quais critérios utiliza no processo avaliativo, quais ações ele e os alunos desenvolvem em sala para o ensino/aprendizagem (visão de troca), quais ações realizadas após a identificação de dificuldade de aprendizagem do aluno, bem como qual a visão dele

quanto ao processo de *feedback* ao aluno referente ao desenvolvimento do conteúdo após avaliação.

De maneira geral, verificamos a importância que os docentes dão às questões de relacionamento de conceitos e também à observação direta, incluindo aspectos atitudinais de relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e de proatividade. Além disso, buscamos saber sobre os critérios de organização e atendimento de prazos. Sobre isso, a questão apresentada foi: “Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?”. Na sequência, transcrevemos trechos das respostas obtidas:

Professor 17: *Quando eu dou a prova, eu gosto de trabalhar mais com a prova dissertativa assim, eu acho que um dos critérios é ver se aquilo que ele escreveu se tem pertinência, relacionamento do conceito, se em algum momento ele conseguiu aí relacionar o que a gente trabalhou na sala de aula, relacionamento de conceito, acho que a objetividade, de que forma ele colocou aquilo no papel, porque às vezes ele até sabe mas, ou ele confunde e não consegue, então acho que isso é uma das “coisas”/critérios mais importantes, não digo os mais importantes, mas que eu me apego aí. Relacionamento conceitos, clareza das informações, objetividade, acho que isso.*

Professor 12: *Eu valorizo, eu coloco, a organização, eu sempre coloco esse critério [...]. Então uma objetividade, clareza nas suas ideias, a organização do seu material e o relacionamento com os colegas tanto na atividade quanto durante as aulas.*

Professor 1: *Então desde ética, empatia, organização e disciplina, acho que é o básico, e aí dependendo do componente a gente vai trabalhando outras coisas, mas é um mínimo que é necessário principalmente quando são trabalhos em equipe, e quando é trabalho individual também peço por questões de ética, plágio e tudo mais.*

Professor 8: *Relacionar o conceito, esse é o que eu mais uso. Porque como eu procuro usar vários instrumentos, esse relacionamento de conceitos é o que eu mais trago como critério de avaliação, no meu caso é o que eu mais utilizo, porque muitas vezes, e principalmente quando você vai trabalhar alguma coisa mais da oralidade, de uma roda de conversa, de uma questão de debate, ou mesmo a questão de um seminário, esse relacionamento de conceitos é o que mais aparece [...]*

Professor 7: *Então por exemplo, se é uma atividade que eles vão ter que se expor um pouco mais, que eles vão ter que falar, que eles vão ter que apresentar um trabalho, eu procuro avaliar com critério de interlocução, comunicação, postura né, então alguns critérios..., objetividade, critérios que permeiam um pouco mais essa prática né. Se for uma avaliação mais prova, pertinência das informações, pontualidade, assiduidade, alguma coisa mais ou menos nesse “tipo” critérios para avaliar.*

Tendo como base a formação por competência – que se faz pela introdução de conteúdos aplicados de maneira diversificada –, é interessante que os

critérios avaliativos estejam de fato alinhados com a proposta educacional e com o conteúdo a ser desenvolvido, com base nas propostas curriculares. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99,

[...] alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada e transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. [...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho (BRASIL, 1999b)

No que tange às ações desenvolvidas pelos alunos e docentes para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva de intercâmbio de conhecimentos, percebe-se, nos recortes seguintes, o reconhecimento da importância de ações que reforçam o protagonismo do aluno no processo de troca. Nesse sentido, o diálogo, a conversa, a troca de informações são essenciais para que o professor desenvolva suas atividades. Fica explícito, portanto, o que a forma como se trabalha com uma turma é analisada ao se trabalhar em outra, ao considerando suas particularidades e perfis presentes. Para Lemos (2006, p. 60), “(...) o processo de ensino e de aprendizagem implica em corresponsabilidade do professor e do aluno”. Desse modo, a questão “Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?”, gerou as seguintes respostas:

Professor 17: *O que eu tenho feito também, não sei nem de que forma você vai encaixar aí, mas tem mais ou menos quatro anos que eu trabalho com um projeto chamado “Leia um livro”, então os alunos escolhem um livro que eles queiram, um livro que eles já leram ou vão ler, eles têm que escolher um livro. Pequeno Príncipe muita gente, todo mundo lê, mas é bacana porque o Pequeno Príncipe a gente consegue fazer vários relacionamentos.*

Professor 12: *Eu tenho feito estudos de caso colocando os próprios alunos no assunto [...]. [...]então eles estão me dando uma resposta tão rápida porque eles estão sendo envolvidos no assunto, eles querem resolver aquele caso de genética, aquele caso de nossa “quem matou quem?” [...].*

Professor 1: *Então eu sempre gosto de primeiro o aluno ir por conta própria, ele vai por conta própria e aí ele traz o que ele entendeu o que ele absorveu, e dali sim direcionar e trabalhar.*

Professor 8: *Eu busco muitas ações na questão de trazer um conceito, uma leitura, e partir dessa leitura que nós possamos trazer exemplos, e nesses exemplos a gente busca uma discussão, e nessa discussão a gente possa sair uma pesquisa, e dessa pesquisa em grupo eu trago olhar de vários grupos e esses grupos trazem o olhar deles para a sala, e aí a gente começa a discutir e muitas vezes pode ser essa pesquisa sobre o estudo de caso, e isso vai construindo né.*

Professor 7: *Primeiro a gente tem um diálogo né, existe um estudo prévio dos próprios alunos sobre o assunto né, a partir do que eles trazem de informação a gente comenta as questões e eu busco acrescentar um pouco mais de informação ao que eles trazem, como proposta né, como ideias. Costuma também absorver um pouco de informação que eles sempre trazem e é alguma coisa que a gente acaba não sabendo, que é novo para gente. Então eu busco também conseguir absorver um pouco desse conhecimento e até levar para outras turmas, se for uma coisa que faça a diferença.*

Os pontos principais das respostas nos fazem perceber os meios diversos utilizados para que ocorra o *feedback*, inclusive na educação remota, desde conversas particulares com os alunos, até mesmo para um retorno coletivo à turma. Um dos docentes menciona que o *feedback* é claro quando os critérios estabelecidos na avaliação são bem especificados para os alunos, evitando conflitos e questionamentos.

A atenção na identificação de dificuldades de aprendizagem oriundas de questões cognitivas também se verifica nos relatos dos docentes, que buscam maneiras até mais lúdicas para a transposição do conhecimento. Diante disso, é notável a preocupação do docente em mudar a maneira como o conteúdo é passado, buscando sanar quaisquer dúvidas após o processo didático inicial, olhando o aluno como único e dando importância a ele. A primeira resposta apresentada refere-se à dificuldade de aprendizagem e foi obtida por meio da questão “Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?”. Na sequência, registramos alguns pontos:

Professor 17: *Acontece, a gente sabe que acontece, então eu acho que vai ter que rever o conteúdo de forma diferenciada. Deu uma aula expositiva, então vamos trazer um texto, vamos preparar uns slides com algo diferente, vamos preparar uma pesquisa, vamos pedir para eles pesquisarem algum assunto, cada um vai apresentando e você vai intervindo. Eu entendo que seja assim, que ver o que aconteceu e tentar trazer novamente, mas não adianta ser da mesma forma porque se ele não entendeu da forma que você deu, infelizmente na nossa área é assim, a agente vai ter que buscar.*

Professor 12: *Se você me permite, eu lembro que o ano passado em uma das reuniões você comentou que você dividia a sala em grupos, para poder conversar com cada grupo né e mostrar, olha fulano, eu estou aqui, para não ser apenas mais uma sala. Então, bom dia fulano tudo bem com você, como você está? Então esse tratamento que você falou no ano passado né, de olhar um por um, acompanhar esse aluno, eu comecei a fazer, eu trouxe para mim*

mas de uma forma diferente. Então na gincana eu consigo me aproximar o aluno e falar assim -tá onde que você está com dificuldade? O que está pegando? - e deu tanto certo essa ideia que eu acabei pegando emprestado de você que alunos que o ano passado nem escreviam no chat, ou nem falavam agora eles estão. Então eles começaram a sentir assim - A “pro” está perto de mim, eu posso perguntar e ela não vai me dar bronca, ela sabe que eu existo, eu não sou mais um na multidão.

Então isso aproximou eles e eu consigo agora, saber que os meus alunos estão aprendendo e quem não está, está me escrevendo. Então eu estou conseguindo acompanhar todos.

Professor 1: *Olha, quando eu vejo alguma dificuldade, normalmente eu abro para o aluno me procurar, e uma vez ele não me procurando eu tenho que procurar ele, e aí vai vir dificuldade quando eu tenho competência e condições ajudar o aluno nisso eu faço por conta, quando não, eu tanto oriento ele a procurar ajuda quanto eu também vou atrás, se na escola no caso a ETEC não tem recursos, orientação e tudo mais, eu vou atrás de outros profissionais que possam me ajudar.*

Professor 8: *E é o caso da aluna que eu falei lá na primeira questão, é a mesma coisa né, eu trouxe para ela um aspecto da vida dela, do cotidiano dela, e ela com toda a dificuldade cognitiva dela em aprendizagem, de alguma forma ela aprendeu minimamente aquele conteúdo, então é diagnosticada essa dificuldade. Ou então o caso de outro aluno nosso que ele tem uma síndrome e que percebemos que ele precisa da escrita, então escrever na lousa para deixar os tópicos, salientar, então todas aquelas dificuldades que ele tinha eram superadas por meio disso, porque só a oralidade para ele, ele não assimilava, então ele precisava daquela escrita. Por mais que eu tivesse 30 e poucos na sala, eu tinha essa necessidade de mostrar isso para ele para que ele pudesse, porque ele tinha essa necessidade, então você sai do coletivo e às vezes vai para o individual, e às vezes sai do individual e vai para o coletivo.*

Professor 7: *Olha, como eu falei, eu gosto de trabalhar por exemplos né, então eu tento mudar o direcionamento, tento mudar o foco da explicação né quando o aluno está com muita dificuldade, eu peça ajuda aos colegas da sala, aos alunos, porque às vezes a linguagem que eles utilizam é uma linguagem mais acessível para pessoa que está com dificuldade [...]*

Como vimos nas respostas dadas, quando algum aluno não conseguia acompanhar o que estava sendo ensinado, os professores alteraram suas estratégias de ensino, ou seja, a prática em sala de aula era repensada. Para Zabala (1998), na avaliação formativa, não existe a repetição e, por isso, é importante adequar as propostas do plano pré-estabelecido, a partir das respostas obtidas pelos alunos.

Os ajustes presentes no processo formativo com base no que se identificou quanto ao processo de aprendizagem do aluno deve se fazer presente na avaliação formativa. De acordo com Perrenoud (1999), essa regulação visa a uma adequação dos processos educacionais ou didáticos às especificidades do aluno, fazendo com que os procedimentos didáticos estejam alinhados a uma aprendizagem apropriada.

Analisando os limites desse processo de regulação, para o docente e também em um olhar da instituição onde está inserido, Perrenoud (1999, p.81) afirma que os limites de regulações se baseiam em:

- quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivados, formado e instrumentado que seja;
- rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão;
- coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras;
- assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações, questões e das sugestões que recebem.

Na deliberação CEETEPS nº003 de 18/07/2013, em seu artigo 66 do Regimento Comum das Escolas Técnicas, Capítulo VII, lemos a seguinte prescrição quanto às dificuldades de aprendizagem: “II- orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem”.

Dessa maneira, verificamos a importância da estruturação de um correto processo de coleta de informações e análise do rendimento do aluno visando às adequações pertinentes ao processo formador desse aluno.

Com relação ao *feedback* dado ao aluno, a partir do questionamento “Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?”, obtivemos as seguintes respostas:

Professor 17: *A gente tem que fazer né no dia a dia e a gente tem que tomar cuidado aí para fazer o feedback para não ser um feedback negativo, e para o aluno estar pronto para receber porque às vezes o aluno também não está pronto. Nas avaliações quando eu corrijo e eu entrego, eu faço a correção da avaliação na sala, é um costume né. Tem alunos que aceitam muito bem, tem alunos que às vezes ficam chateados e não aceitam, mas a gente precisa fazer interferência né porque esse é o nosso papel [...]*

Professor 12: *Eu costumo fazer o seguinte. Antes eu só deixava a nota no NSA, e agora o que que eu faço? como nós estamos online então eu começo a reunião com eles, não coloco para gravar, e então eu coloco a planilha de notas, e mostro [...]. Então eles sempre se mostram assim agradecidos por eu ter dado esse retorno, e quando eles reconhecerem as falhas deles, mas eu sempre tratando assim com muita compreensão, com muito respeito, eu nunca fui de falar “e aí fulano, tu vai entregar, e aí gente”, não, nunca assim nessa forma agressiva, sempre assim “quem por acaso esqueceu, aconteceu alguma coisa, vem conversar comigo”. Então essa minha postura talvez tenha dado a liberdade para o aluno falar assim – “Pro, perdão. Eu falhei, mas vou entregar hoje [...]*

Professor 1: *Eu dou feedback, não o tanto que eu gostaria, da maneira que eu gostaria, mas passo o feedback sim, e normalmente o aluno ele reage tranquilo porque ele já espera esse tipo de feedback, quando é o aluno que o feedback é positivo, ótimo ele agradece, mas o aluno também sabe que ele*

merece esse feedback positivo. Normalmente eles aceitam por ser padrão, “tá bom, tá bom”, mas eu sinto que que é sincero né, que eles recebem normalmente e até se precisa mudar alguma coisa eles mudam

Professor 8: *Sim, eu costumo dar um feedback, eu dou um retorno pra eles sempre buscando mostrar se acertou, explicando, dando os parabéns para os acertos, pelo olhar, e depois quando eu percebo que minimamente não entendeu, eu procuro sentar com o aluno, conversar, dar o feedback e perguntar qual é a dificuldade [...].*

Alguns recebem muito bem, outros quando o feedback é negativo não aceitam tão bem, mas você demonstrar, eu acho que o diálogo né, quando ele entende os parâmetros, os critérios que você está avaliando, a forma com que você avaliou, os instrumentos, e você explica, tudo fica mais fácil para a receptividade do aluno do retorno negativo, porque nem sempre o retorno é positivo, e todo mundo quer um feedback positivo

Professor 7: *Então na aba tarefas cada aluno que manda a atividade eu respondo por lá né, e explico qual que é o problema que teve dentro daquela atividade. Boa parte das vezes que eu tive essa atividade de feedback, os alunos me questionaram muito, eles não respondem muito bem à algumas negativas vamos dizer assim*

Com base nos trechos transcritos, constatamos a prática do *feedback* por meio de conversa individual, coletiva, apresentação de critérios, por meio de escrita, fala dialogada e discutida, sempre com abertura para manifestações dos alunos, considerando que, em alguns casos de *feedback* negativo, a postura do educando não é sempre positiva. Os docentes reforçam a importância de uma correta abordagem, que traga o aluno ao entendimento de que o processo de *feedback* é para seu crescimento.

Na deliberação CEETEPS nº003 de 18/07/2013, em seu artigo 70 do Regimento Comum das Escolas Técnicas, Capítulo VII, apresenta-se a seguinte avaliação em conjunto com o aluno: “Os resultados da verificação do rendimento do aluno serão sistematicamente registrados, analisados com o aluno e sintetizados pelo professor numa única menção”. Ademais, constata-se que os processos devem levar em conta a avaliação, a fim de se efetivar a aprendizagem.

6.2.3 Concepção de competência, de instrumentos avaliativos e de rendimento do aluno

O presente eixo direcionou questões com o objetivo de identificarmos o nível de conhecimento dos docentes no que tange às competências presentes nos cursos em que lecionam, bem como de que maneira os professores as inserem nos processos avaliativos e a forma como são estabelecidos critérios para cada uma das competências. Além disso, buscamos caracterizar a relação que o professor

desenvolve entre critérios e rendimento dos alunos. A concepção de avaliação por competência e o modo como ele estabelece a menção do rendimento do aluno na realidade do Centro Paula Souza (MB, B R e I) também formam a pauta.

A primeira questão teve uma contextualização ampla e foi feita da seguinte maneira: Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos em que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências?

Os recortes se apresentam na sequência:

Professor 17:

Então a gente sabe, no dia no dia a gente sabe que está lá no Plano de Curso, tem a competência, a habilidade, o que você tem que desenvolver.

Relacionar acho que na hora que, acho que escrito numa prova eu acho que nunca coloquei, acho que na hora de corrigir, e até mesmo pode até ser que eu acho que já até esqueci, não esqueci mas não sei se eu uso todas as competências ali naquele momento, a gente vai ver o básico, a gente vai ver se ele conseguiu ali o conceito e se ele conseguiu vai, desenvolver o cálculo. Mas acho que linkar mesmo a competência lá na hora do critério, eu nunca linkei numa prova, nunca coloquei lá escrito, melhor dizendo, para o aluno

Professor 12:

Eu vejo as competências que tem então sempre procuro assim, as aulas, tudo que eu uso durante a aulas, jogos, gincana, paródia, tudo que eu faço né é com base [...]

[...]o meu aluno está sabendo relacionar esse fenômeno com esse problema? ele está sabendo resolver uma problemática? Então, se eu colocar para ele uma situação problema ele vai conseguir relacionar todos os conceitos com o que está acontecendo? [...]

Professor 1:

Olha, as competências eu conheço pelo plano de trabalho, pelo plano de curso, ao menos ali estão descritas quais competências precisam ser desenvolvidas. Olha, para atingir a competência, eu tento desenvolver lá as páginas de habilidades, e aí os meus processos avaliativos cada um, dependendo podem avaliar uma ou duas habilidades e ver se atingiu. Então as competências estão inseridas através das habilidades.

Então o meu foco, eu consigo medir a se o aluno tem a competência A, B ou C se ele atingiu, se ele consegue executar 80%, 70% das habilidades que ele precisa. Eu não gosto de colocar números né, porque aí eu sei..., eu tenho essa dificuldade inclusive muito ainda na ETEC, de como medir, de como quantificar, sei que não é a palavra certa, mas é difícil medir isso.

Tem que ter habilidade disso ou daquilo, então dependendo da quantidade de habilidades aí eu coloco no R, B e no MB.

Professor 8:

Conheço as competências, inclusive eu tive um grande problema quando eu tive que ajudar fazer o plano de curso do outro colégio, e aí foi aonde eu comecei a refletir bastante sobre competência e habilidade, porque muitas vezes a gente confunde habilidade com a competência, e a competência é muito mais ampla do que a habilidade. A habilidade vai mais para o campo da aplicação e a competência é muito maior [...]

Obs: *Conforme transcrição literal, o professor realiza ampla explanação exemplificando sua prática por meio situações de avaliação em que o foco é*

a análise da habilidade do aluno, deixando claro que encontra dificuldade em documentar a avaliação da mesma habilidade em mais de um instrumento avaliativo no sistema de lançamento de notas, o NSA.

Professor 7:

Eu conheço as competências, mas eu vou ser sincera, eu não as relaciono depois pra comparar, fazer um comparativo final, isso é uma boa e eu nunca fiz isso, de verdade, eu nunca cheguei a fazer essa relação não. Elas são inseridas nos processos avaliativos porque a gente tem uma base, o PTD ele ajuda muito a gente nesse sentido, e eu acho que não fosse eu não teria essa noção né, então a gente tem que criar o PTD e estar alinhado dentro daquilo que é sugerido pra gente não só em termos de conteúdo né, mas em termos de orientação em relação a estar associado ao plano que a gente faz né.

Tendo em vista a relevância dessa pergunta, bem como as repostas para a questão-problema do trabalho, verificamos que os docentes têm conhecimento sobre as competências a serem desenvolvidas nos cursos em que lecionam, no entanto, todos apresentam dúvidas e passam por momentos de muita reflexão ao falar da relação entre as competências e os critérios avaliativos.

De modo geral, é importante que o conceito de competência esteja presente no desenvolvimento das atividades do docente. Para Perrenoud (2013), na educação, “as competências são como produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento de uma ação humana” (2013, p. 45). Além disso, “é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais” (PERRENOUD, 2013, p. 45).

Como já trazido aqui, na mesma direção, Gillet (1991) apud Dolz (2004, p.81) considera:

Uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz.

Após a apresentação de suas práticas, constatamos que a maioria dos docentes estabelece seu processo de avaliação por meio da conexão de critérios com cada uma das habilidades presentes no conjunto geral da competência. Dessa maneira, enxerga-se uma perspectiva de que a competência é formada por várias habilidades, verificáveis até mesmo pelas questões atitudinais. Nesse sentido, destacamos as considerações de Silva (2011, p.6):

Nos currículos por competência, a elaboração de um sistema de avaliação é uma tarefa difícil e complexa em função da natureza multidimensional da competência profissional. Nenhum método isolado é capaz de avaliar adequadamente a aquisição de determinada competência. Isto nos remete à

necessidade de definir um conjunto de abordagens, integradas a um sistema de avaliação, apropriadamente articulado ao programa educacional.

A diversidade de práticas e olhares presentes nessa perspectiva multidimensional percebe-se pelas diversas ações realizadas pelos docentes em sua atuação diária para transpor o conhecimento, bem como pela forma de relacionar o direcionamento ao rendimento do aluno.

Na sequência, indagamos sobre a realidade de apresentação do rendimento do aluno conforme o Centro Paula Souza, por meio da seguinte questão: “Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?”

Alguns pontos das respostas apresentadas na questão anterior, terão seus recortes também utilizados aqui, e tendo em vista que devido a relação das questões os professores acabaram abordando anteriormente. Tem-se os recortes abaixo:

Professor 17:

Olha, e a gente né, eu procuro não mensurar porque competência e habilidade a gente não mensura [...]. Na verdade eu procuro na prova interpretar para administrar os conceitos e ver de que forma que ele propôs. Então o que eu tento falar, não é quantidade e sim de que maneira ele trouxe, que ele escreveu na avaliação, de que maneira ele trouxe o que eu pedi, de que maneira ele escreveu em detalhes, é isso que eu tento me apegar, porque não é fácil. [...] então eu me apego nos detalhes para poder dar esse R ou esse B [...].

Professor 12:

Eu vejo as respostas, como que eles respondem, como que a linguagem deles, assim, o quanto eles aprofundam e tentam explicar isso. Pode parecer meio estranho, mas é nítido quando você vê um aluno que faz por fazer e quando você vê o aluno que dá o seu melhor. Obs: Após segundo questionamento, a professora concorda que a diferença entre R e B está mais ligada à uma questão atitudinal do aluno.

Professor 1:

O que passa um pouco do mínimo esperado é Bom, então o regular para mim é o mínimo que tem que ser feito, então se o aluno ele entregou o básico do que o professor exigiu, agora se ele fez isso com carinho, com excelência, ele é Bom, se ele fez isso e contribuiu com um pouco mais ele é muito bom. Então a diferença entre o R e o B, é aquele que faz o mínimo, o básico pedido, e aquele que faz com zelo, tem carinho pelo que faz.

No meu caso vou colocar com atitude. Qualidade da habilidade, no R ele atingiu habilidade, mas as qualidades dela não é..., ele precisa desenvolver melhor, ele já ele atingiu, ele consegue executar com R, o B ele tem que ter uma atitude de aprimorar essa habilidade né.

Professor 8:

O aluno R vai ser um aluno muito linear, ele vai estar sempre naquela..., ele não vai ter picos, e ele pode ser que apareça aquele pico no trabalho global, no trabalho grupal, quando é em equipe. Mas quando é ele sozinho ele se mantém reto na linha do gráfico, e o aluno B não, ele oscila.

O aluno B é aquele que vai ter emoção, que ele carrega as emoções, que ele vai trazendo o dia a dia, e aí ele vai subindo e descendo ali naquele gráfico, e o aluno MB ele também é como o R, porque ele está sempre né, porque ele busca aquilo, ele quer aquilo né.

Professor 7: *Para mim, é muito mais de postura, das ações que ele teve ao longo do bimestre. Às vezes é um aluno que não faz tanto, mas ele tem uma facilidade muito grande em desenvolver atividades e fazer as atividades, então você acaba atribuindo um critério para o aluno com um pouco mais de facilidade né, no sentido de tomar menção melhor ou uma menção pior.*

Com base nas respostas, verificamos a dificuldade dos docentes no que diz respeito à análise do rendimento do aluno nessa perspectiva de competências e habilidades, fazendo uso das menções MB, B, R e I. Pode-se perceber, portanto, o olhar mais direcionado ao atitudinal do aluno, no que tange ao querer desenvolver as competências no aluno e à forma como se apresenta o conteúdo proposto. Atividades avaliativas dissertativas são mencionadas como formas de entender melhor o conhecimento adquirido, bem como de extrair, em alguns casos, aquilo que possa estar subjetivo em um processo avaliativo quantitativo. Embora se trate de um processo por competência e que foge à ideia de “medição” do rendimento, um dos docentes menciona a necessidade de criação de indicadores a fim de “medir” o rendimento do aluno. A seu ver, esse é um desafio, considerando seu cuidado para não fugir da perspectiva qualitativa baseada nas competências, estabelecida pelo Centro Paula Souza.

Na deliberação CEETEPS nº003 de 18/07/2013, em seu artigo 68 do Regimento Comum das Escolas Técnicas, Capítulo VII, apresenta-se o procedimento de avaliação, reforçando a preponderância do qualitativo em relação ao quantitativo.

Artigo 68 - II-deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas.

Parágrafo único - Os instrumentos de avaliação deverão priorizar a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os quantitativos.

Com base nas respostas obtidas, o estabelecimento de critérios está relacionado às habilidades que, juntas formam a competência. De fato, a análise do rendimento ainda é uma grande dificuldade encontrada, ainda que se perceba uma orientação de decisão entre Regular (R) ou Bom (B) pela questão atitudinal. No que concerne aos conceitos Insuficiente (I) e Muito Bom (MB), eles são mais simples de serem avaliados, pelo fato de serem extremos.

Em consonância com o desafio de se avaliar por competência, é importante que o professor saiba, efetivamente, o que é avaliação por competência. Dessa maneira, a última questão desse eixo foi: “O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique”. As respostas são transcritas a seguir:

Professor 17:

Tem muitos cálculos na folha de pagamento, vamos falar né das férias, aí para você fazer um cálculo de férias por exemplo ele precisa, pra você falar que ele atingiu aquela competência, ele precisa fazer o cálculo de férias inteirinho, do salário, do cálculo do 1/3, dos descontos do INSS. Então ele calculou as férias tranquilamente, só que na hora de fazer o desconto do Imposto de Renda ele não soube fazer e isso não significa que ele não tenha competência de todo o conteúdo, mas ele conseguiu atingir a competência parcialmente, ele atingiu a competência das férias, mas não atingiu a competência do algo a mais, dos descontos...

[...]Eu entendo que a gente tem que ver as fases, se eu falar que um aluno que me entrega um exercício desse ele acertou calcular as férias, mas não sabe o desconto não é porque ele não tem competência, tem sim, precisa trabalhar a outra parte, acho que tem que ser o processo.

Professor 12:

Construção, construção, essa palavra realmente foi a palavra-chave, porque assim, assim como qualquer disciplina é uma continuidade, então você começa falando de um assunto e você vai desenvolvendo e vai tirando as dúvidas e vai evoluindo e vai crescendo junto com os alunos [...]

Professor 1:

Então é nesse sentido, de desenvolver essas habilidades conectadas e isso partindo do aluno, sendo uma atitude dele e o professor só coordenando e orientando para que ele consiga se desenvolver.

Professor 8

Eu gosto muito de trabalhar com projeto, então vamos supor que dentro do projeto eu posso ter três ou quatro competências ali inseridas no. Quando o aluno começa a desenvolver o projeto ele tem várias lacunas de aprendizagem, e ele começa tentar a aprender. E aí cabe a mim de começar naquelas lacunas vamos passando os conceitos, naquele processo de aprendizagem juntos, e eu vou fazendo com que eles apliquem, como eu já falei para você, a aplicabilidade do conceito é muito maior em um processo de aprendizagem né, e conforme ele vai aplicando naquele projeto e vai colocando a criatividade dele, que eu acho muito importante isso né, trazer aquilo para o mundo dele né de alguma forma, e ali vai criando aquele processo de aprendizagem e vai se construindo aquela aprendizagem, adquirindo o conhecimento e aplicando aquilo no projeto.

Professor 7:

Avaliar por competências, eu acho que tem a ver com um objetivo né, você precisa perceber quais são as competências e qual o tipo de avaliação que você vai trabalhar com esse aluno para que aquelas competências sejam atingidas, então por exemplo, a competência do aluno poder ter conhecimento sobre práticas de redação, então quais são as atividades que eu vou desenvolver para que aquele aluno possa ter práticas de redação, então vou trabalhar para poder conhecer sobre gramática, sobre sintaxe em geral, sobre literatura, fazer ele ler bastante para ele poder ser um aluno que

tenha mais facilidade em trabalhar uma parte escrita, em fazer uma boa redação né, então a gente vai tentar fazer ele escrever bastante.

No que diz respeito à avaliação por competência, tanto com relação à apresentação dos conceitos compartilhados, quanto pelas práticas utilizadas para transpor o conhecimento, verifica-se a ideia de “construção”, presente em todas as falas e relacionada diretamente aos instrumentos avaliativos utilizados. O processo de ensino é valorizado de maneira a acompanhar o desenvolvimento do aluno, o que se conecta com a outra questão, na qual o momento de avaliar foi levantado e em que se constatou que todo o processo de ensino carece dessa avaliação, não se resumindo apenas ao momento final.

6.2.4 Sugestões de critérios no processo avaliativo

O último eixo de análise teve o objetivo de entender o que, na opinião dos professores, seria interessante para o estabelecimento de critérios de avaliação mais claros ao longo do processo didático. Para isso, elaboramos a seguinte questão: “O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?” As respostas estão listadas na sequência:

Professor 17:

Para estabelecer critérios com maior clareza, entendo que seria necessário que as competências e habilidades estabelecidas pelo CPS no Plano de curso fossem melhor detalhadas e mais claras, pois em muitos casos tenho dificuldades em entender. Outro item que também ajudaria seriam algumas mudanças no NSA, pois hoje os critérios de avaliação são fixados pelo sistema NSA, logo acredito que seria interessante o professor poder inserir esses critérios ao invés ter que escolher os que foram pré estabelecidos.

Professor 12:

Talvez uma orientação da coordenação, uma reunião, um “videozinho”. Então, de repente, eu falo por mim, eu acho que eu precisaria de um documento bem simples, uma “planilha”, com algumas orientações assim, olha: quando o aluno se comporta desse jeito... meio que assim, querendo ou não eu acho que nesse ponto aí eu sou um pouquinho tradicional, a gente estabelece algumas condições para falar, olha, esse aluno teve um ótimo desempenho, olha por conta disso esse aluno falhou.

Professor 1:

A minha necessidade hoje é um pouco de suporte pedagógico sim, da instituição, mas no meu caso eu preciso né dessa visão técnica, eu preciso de um pouco de suporte até porque tem coisas que eu não domino, mas eu preciso também de condições no sentido de tempo, no sentido de planejamento, em tempo de planejamento, uma reunião de planejamento, enfim, eu imagino que eu peço muito e eu sinto essa falta do planejamento até para deixar claro.

Professor 8:

Eu acho que isso agora é uma questão minha né, em questão de rever, esses critérios, essas coisas, eu acho que haveria necessidade de principalmente no Centro Paula Souza, de desvincular o Coordenador Pedagógico de um processo administrativo burocrático, porque eu acho que o papel desse coordenador pedagógico é estar presente, criar um elo entre aluno-professor, processo de aprendizagem.

Então eu acho que essa questão dos critérios, se você tiver uma coordenação pedagógica ativa com reuniões pedagógicas voltadas à, “vamos falar de competência, vamos falar de habilidade, vamos falar de critérios de avaliação, vamos falar de interdisciplinaridade, vamos fazer um projeto pedagógico onde nós tenhamos disciplinas”, nós somos um pedaço que faz parte de um todo, não um pedaço que se acha o todo né

Professor 7:

[...] acho que tem que colocar como foco aí exatamente a competência né, observar como que desenvolve essa competência quais são as habilidades que a gente vai desenvolver essa competência para poder criar esses critérios a partir das práticas que eles vão ter desenvolvido, pra gente não correr o erro de desenvolver uma habilidade nele só durante a prática da avaliação, coisas que eles já possam ter tido contato anteriormente.

Por meio dos fragmentos, verificamos a referência a algum conteúdo planilhado ou vídeo explicativo que fizesse a conexão entre as competências e os critérios avaliativos a serem utilizados. Com isso, seria possível auxiliar também no estabelecimento dos níveis de alcance dos alunos quanto ao rendimento em cada competência.

Nas respostas, também se evidencia o papel da gestão vinculada uma coordenação pedagógica ativa, que despende de recursos físicos e de tempo na explanação do processo avaliativo por competência. Nesse sentido, os docentes deixam claro que o momento de planejamento semestral ou anual pode ser mais bem utilizado no alinhamento dessas diretrizes. O sistema de lançamento de notas igualmente mencionado nas respostas apresenta alguns critérios de avaliação generalistas, mas que, em nenhum momento, demonstra conexão direta com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das disciplinas ou no curso. As respostas fornecidas pelos professores nos auxiliaram na proposta do produto, que figura como resultado deste estudo e cujo objetivo é aclarar o processo de estabelecimento de critérios pelos docentes.

Dessa maneira, é necessário que se pense no conjunto da formação docente, que se profissionalize o professor, fazendo-o chegar a um patamar de entendimento de seu papel de ferramenta transformadora social, agindo de maneira relevante e

impactante e transpondo o conhecimento teórico ao prático de maneira didática e alinhada às necessidades do aluno.

Ainda sobre a formação docente, Garcia (1999, p. 26) a define como:

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Nesse sentido, tendo em mente o processo de aprender e ensinar na atualidade, Villegas-Reimers (2003) apud Garcia (2009, p.10) considera o desenvolvimento profissional como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

7 PRODUTO

Após a análise dos dados, propomos a criação de um material formativo destinado à equipe gestora. Nele abordamos as concepções de avaliação, o conceito de competência e as relações entre conceitos de avaliação e o desenvolvimento por competência. Para tanto, utilizamos a plataforma PADLET, de fácil acesso e conhecida pelos professores.

De maneira simples e dinâmica, esse mural permite incluir vídeos, *links*, áudio em forma de *podcast* e arquivos diversos. O mural pode ser organizado de diferentes maneiras. Na figura 4, exemplificamos o uso do PADLET.

Figura 4: Exemplo de utilização do PADLET



Fonte: Acervo próprio.

Com a realização da pesquisa, constatamos, que ainda existe a necessidade de discutirmos como ocorrem os processos avaliativos numa perspectiva de educação que valorize o desenvolvimento por competências. Seguindo o que foi sugerido pelos professores participantes e pelo referencial tratado no presente estudo, apostamos num processo formativo colaborativo que envolva a participação da equipe gestora da unidade escolar e do grupo de professores.

Assim, além do que foi apontado anteriormente, o produto se concretizou por meio de um material teórico a ser discutido nos encontros formativos. Quanto aos temas, abordamos os seguintes:

- Reflexão sobre avaliação;
- Momentos/episódios avaliativos;
- Tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa;
- Estratégias de ensino e protagonismo do aluno;
- Conceitos de competência e avaliação por competência;
- Reflexão sobre habilidades e critérios avaliativos;
- Documentos institucionais;
- Outros. Espaço para temas que sejam do interesse dos professores.

O material elaborado será encaminhado à equipe gestora da unidade escolar. A intenção é colaborar na organização de encontros que fomentem o alinhamento dos processos avaliativos numa perspectiva que valorize o desenvolvimento por competência.

No link a seguir está o produto que foi desenvolvido na pesquisa:
<https://padlet.com/rodolfoguester/avaliacaoporcompetencia>.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo requer do pesquisador tempo para que seja possível responder a todas as indagações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa. No nosso caso, tratou-se de uma pesquisa oriunda das experiências vivenciadas no decorrer da vida profissional. Para que o estudo fosse possível, algumas etapas foram seguidas e concretizadas, a fim de entendermos, com mais clareza, o processo avaliativo por competência na ETEC. Diante disso, objetivamos, de maneira geral, investigar como os professores do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM) desenvolvem o processo avaliativo – construção de critérios –, considerando o desenvolvimento de competências.

Para tanto, fizemos um levantamento das pesquisas que tratavam de temas similares ao investigado por nós. A intenção foi conhecer o que já havia sido pesquisado tanto nos aspectos teóricos, quanto metodológicos a respeito do tema proposto. Com o levantamento feito, constatamos a necessidade de mais estudos voltados ao entendimento sobre o modo como os docentes desenvolvem seus processos didáticos, com base em concepções de competência, principalmente no que diz respeito à avaliação.

O desenvolvimento do referencial teórico que se seguiu, pautou-se em autores importantes para a área e foi de grande relevância para que a contextualização do assunto fosse possível. Ademais, consideramos leis, bem como o regimento da instituição analisada, a fim de nos aproximarmos mais da realidade investigada, enriquecendo o processo de pesquisa.

O referencial teórico partiu dos pressupostos de Perrenoud, Hoffmann e Luckesi sobre avaliação da aprendizagem. Já com relação aos conceitos de competência, entendidos em uma perspectiva educacional e profissional, ancoramo-nos nos postulados de Zabala, Arnau e Perrenoud.

Partimos de uma abordagem qualitativa e, para sua realização, contamos com uma pesquisa que se fez pela aplicação do questionário quanti-qualitativo com 17 professores. Posteriormente, valemo-nos de uma entrevista que contou com a disponibilidade e a participação de 5 educadores.

Com relação ao perfil dos participantes da pesquisa, verificamos que a maioria dos professores tem licenciatura adquirida pela formação de base ou por meio de um

curso de licenciatura para graduados. Com isso, percebemos que a maioria teve contato com cursos vinculados ao campo da pedagogia.

Como apresentado na análise, com relação aos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes, constata-se a predominância de: atividades artísticas (apresentação de dança, música, teatro, paródias e vídeos), avaliação escrita, discussão e debates, elaboração de tabela, estudo de caso, produção de texto, elaboração de relatórios, redação, questionários (abertos e fechados), seminários e trabalho de pesquisa em grupos. Em alguns momentos, os docentes trataram os instrumentos como estratégias de ensino, demonstrando que o processo avaliativo está imerso no processo de ensino e aprendizagem. No que tange às estratégias mais citadas pelos professores, elencamos: aula expositiva e dialogada, aula invertida/leitura antecipada, debates, dinâmicas, brincadeiras e jogos, estudos de caso, filmes, pesquisas, resolução de problemas, simulações e pesquisa em grupo.

Embora advindos de uma formação pautada, muitas vezes, em métodos avaliativos tradicionais e classificatórios – explicitados em alguns termos utilizados pelos docentes –, durante as entrevistas, percebemos um tom humanizado nas interações estabelecidas em sala de aula. Contudo, vale ressaltar que a maioria não conseguiu explicitar o que é feito com os resultados da avaliação. Além disso, a maioria não mencionou, numa perspectiva de uma avaliação formativa, a importância da ação do professor para a superação das dificuldades dos alunos, ou seja, há no discurso uma preocupação com o protagonismo do aluno, mas contraditoriamente não há uma preocupação com o estabelecimento de critérios do que está sendo produzido pelos alunos. Em outras palavras, os professores preocupam-se em utilizar diferentes instrumentos avaliativos, evidenciando o cuidado na organização de atividades que promovam o aprendizado dos alunos.

Em alguns momentos, os professores mencionaram o uso de instrumentos avaliativos mais qualitativos, ou seja, eles saíram de um padrão quantitativo de erro e acerto com atividades de múltipla escolha. Com isso, afirmaram ter mais dados para compreender o que os alunos sabem sobre o conteúdo ensinado. Contudo, o fato de não terem critérios estabelecidos para avaliar.

Também foi mencionado que o processo avaliativo não ocorre apenas após o ensino de determinado conteúdo, e sim durante todo o processo. Contudo, não foram efetivamente especificados os momentos em que a avaliação ocorre durante a caminhada formativa.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, com vistas a responder à problemática apresentada no início desse estudo e com foco no processo avaliativo por competência pertencente ao sistema ETEC, percebemos um alinhamento dos professores entrevistados quanto ao vínculo dos critérios às habilidades a serem desenvolvidas. Assim, os educadores estabelecem seus critérios avaliativos, não diretamente relacionados à competência que se precisa desenvolver, mas com base em cada uma das habilidades que compõem a competência a ser alcançada. Logo, a análise do processo avaliativo ocorre por meio do alcance ou não das habilidades presentes nas competências apresentadas nos planos de curso. Vale ressaltar que apenas um professor deixou claro que está mais preocupado em ensinar os conteúdos conceituais do que os procedimentais.

Com relação aos resultados avaliativos de cada aluno, é solicitado aos professores o lançamento de menções (MB, B, R e I) no sistema institucional acadêmico. Nele encontramos os critérios a serem considerados no estabelecimento das menções. Vale ressaltar que os critérios inseridos no sistema não estão presentes nos documentos da instituição e eles não foram analisados no presente estudo.

No que tange ao enquadramento dos alunos nos conceitos disponíveis (MB, B, R e I) – tendo em vista que, muitas vezes, as discussões ocorrem por questionamentos advindos da diferença entre R (Regular) e B (Bom) –, os professores mostram-se novamente conectados com as questões de competência, deixando claro que geralmente a diferença se faz pelo atitudinal do aluno, ou seja, o seu envolvimento com as atividades propostas, mesmo que com algumas limitações. A excelência do MB (Muito bom) se apresenta pelo pleno alcance dos conhecimentos por meio de uma entrega positiva.

Durante o levantamento, demos aos educadores a possibilidade de sugerirem formas de se estabelecerem critérios com mais clareza. A maioria apontou a necessidade de espaços formativos direcionados aos processos avaliativos por competência.

Os processos de estabelecimento de critérios e seu vínculo com a competência também são mencionados, além da sugestão, por parte de um professor, de se criar um pequeno manual bem específico relacionando os critérios e as competências.

Sabemos que a construção de um manual que cria vínculos poderia ser discutida a médio e longo prazo. Contudo, ressaltamos que isso pode engessar o processo avaliativo, além de desconsiderar as particularidades de cada momento

educacional, que conta com diferentes envolvidos. Isso nos levou a pensar no produto como um material de apoio a um momento de formação docente em reuniões de planejamento.

Considerando os pontos apresentados acima, verificamos um processo avaliativo que, em alguns momentos, se direciona a um modelo formativo e que se conecta com a formação por competências. Entretanto, em alguns momentos, ele se mostra tradicional, ao analisarmos os discursos dos professores. O estabelecimento de critérios e o processo de análise do processo avaliativo ainda são um grande desafio, seja pelo padrão quantitativo e mensurável utilizado no processo mesmo que indiretamente, seja pela subjetividade que o modelo de menções com foco qualitativo possa trazer. Faz-se necessário, portanto, que as instituições de ensino continuamente atentem na atuação de seus docentes com foco em dar suporte às suas ações, propiciando espaços para o desenvolvimento profissional de seus professores.

Por último, em futuros estudos, acreditamos na importância de analisar como os sistemas utilizados pelos professores, disponibilizados pelas instituições (critérios de avaliação,) estão influenciando os processos avaliativos e, por sua vez, o que está sendo ensinado aos alunos (conteúdos).

Como o sistema é alimentado? Quem determinou os critérios que foram inseridos? Como poderíamos utilizar o sistema tendo como foco o desenvolvimento de competências? Como o sistema poderia colaborar no processo avaliativo? Enfim, são muitas as perguntas que precisam ser investigadas.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ALMEIDA FILHO, C. C. de. **Avaliação educacional em Boa Vista- Roraima: O ENEM como referência para o ensino técnico integrado ao ensino médio**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

AMARAL, M. F. B. do.; ALAVARSE, O, M.; SILVA, F. A. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. 2020. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55- 69.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, W. M da S. **A propaganda oficial sobre o novo ensino médio**: Uma análise de discurso crítica. 150f. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. **Decreto Nº5.154 de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 15 Out 2020.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1996/leis/9394.htm

[//www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em 19 Nov.2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10 mai. 2020.

BRASIL. Projeto 404/A/1951. E, que estende aos técnicos industriais os mesmos direitos atribuídos aos técnicos de contabilidade formados pela Lei 6.421 de 28 de dezembro de 1943. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1951. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F187C60FC24F2CA24F6F6665EA631D1.proposicoesWeb1?codteor=1221577&filename=Dossie+-PL+404/1951. Acesso em 20 Set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº16/99, de 21 de Janeiro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 20 Out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4/99, de 5 de Outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em 20 Out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares gerais para a educação profissional e tecnológica. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 09 Fev. 2021.

BRISTOT, V. M. Desenvolvimento de um modelo de gestão educacional de avaliação aplicado no ensino médio/técnico-profissionalizante voltado a melhoria da qualidade na indústria de conformação cerâmica. 2012. 74 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARDINET, J.A avaliação formativa: Um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. (Org.) **A Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Institucional-Quem somos-**Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 28 Out. 2020.

CONSELHO DELIBERATIVO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS Nº003 de 18/07/2013**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2013. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em 24 Out 2020.

CRUZ, S. A. B.; INFORSATO, E. C.; STEFANINI, M. C. B. Formação de professores à luz de Meirieu: interação reflexiva sobre a prática educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPRESBÍTERIS, L. Competências na Educação Profissional – é possível avaliá-las?. **Boletim técnico do Senac**. 31 (2), 2005.

DEPRESBÍTERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v. 1, n. 1, 2007.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUTRA, J. S.. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREITAS, P. F. de. **Formação de estudantes do Ensino Médio Integrado: as interfaces da qualificação e da(s) competência(s)**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

KATO, M. F.. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEMOS, E. S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. In.: **Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa**. Campo Grande: UCDB, jun/2006.

LERNER, D. O ensino e a aprendizagem escolar – argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, A. M. K. da S. **Avaliação de competências e indicadores qualitativos de aprendizagem no ensino técnico: um estudo no curso técnico têxtil em malharia e confecção do IF-SC – Campus Araranguá**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.*. **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, A. A. de; DIEMER, O. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil. **História da Ciência e Ensino: Construindo interfaces**, v.20, p.238 – 247, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.106-1133, 2017.

OLIVEIRA, A. P.; MOURÃO, M. G. M. MACIEL. R. C. Avaliação por competência no Ensino Médio. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 335-346, jul./dez. 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p.401-422, set/2002.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1134-1149, out/dez 2017.

ROLDÃO, M. do C. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? **Educação matemática pesquisa**, São Paulo, v.11, n.3, 2009.

SANTOS, W. S. dos. Organização curricular baseada em competência na educação médica. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, jan/mar 2011.

SÃO PAULO. Processo CEE nº 593/07. **Diretrizes para implementação da Educação Profissional de nível técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo**. Relatores: Cons. Francisco Cordão e Cons. Bahij Aur. 14 de junho de 2000. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2018/10/indicacao-cee-8-2000.pdf>. Acesso em 08 Dez 2020.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34e214130, 2018.

SILVA, A. L. dos S. **Organização e gestão do currículo integrado de um curso de enfermagem: pesquisa documental**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em ENFERMAGEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo : Fundação Santillana, 2016.

SUPERVISÃO DE GESTÃO DE VIDA ESCOLAR. **Sistema ETEC de Procedimentos Acadêmicos**. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geve/sistema-etec/sistema/sistemaetec.pdf>. Acesso em 20 Out 2020.

THIESEN, F. A. **A experiência de aprendizagem mediada no contexto da educação profissional**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

VIEIRA, A. B.; DE JESUS, D. M.; LIMA, J. C.; MARIANO, C. A. B. S. As contribuições de Meirieu para formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v.101, n.258, mai/ago 2020.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender a ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

ZAMBIERI, S. C. **Avaliar por competências: uma discussão a partir do ensino profissionalizante**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZANOTE, M. A. **Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual o seu gênero?
 - a. Feminino
 - b. Masculino
 - c. Não binário

2. Qual sua idade?

3. Sua formação na Educação Básica (ensino fundamental e médio) foi realizada:
 - a. Escola particular
 - b. Escola pública
 - c. Parte em escola pública e parte em escola particular

4. Quais os cursos você realizou? (assinale quantas alternativas forem necessárias)
 - a. Ensino Médio (magistério)
 - b. Ensino Médio (outros)
 - c. Curso Normal Superior
 - d. Pedagogia
 - e. Graduação bacharel
 - f. Graduação tecnológica
 - g. Licenciatura

- 4.1 Caso tenha realizado graduação ou licenciatura, especifique em que por gentileza. Caso não, escreva apenas: Não realizei.

5. Em qual tipo de instituição você realizou a graduação?
 - a. Privada (à distância)
 - b. Privada (presencial)
 - c. Pública (à distância)
 - d. Pública (presencial)
 - e. Parte em instituição pública e parte em instituição particular

6. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos de pós-graduação que você realizou: (assinale quantas alternativas forem necessárias)
 - a. Especialização (mínimo 360h)
 - b. Mestrado
 - c. Doutorado
 - d. Não fiz cursos de pós-graduação

7. Há quanto tempo você atua como professor(a)? (considere o tempo total na docência - independente da instituição).

7.1 Há quanto tempo atua como professor desenvolvendo suas atividades embasado na formação e avaliação por competência?

8. Além de atuar como professor(a) na ETEC, você exerce outra atividade profissional? (assinale quantas alternativas forem necessárias)

- a. Não
- b. Sim, não vinculada ao ensino.
- c. Sim, docente em escola estadual
- d. Sim, docente em escola municipal
- e. Sim, docente em escola particular
- f. Sim, em equipe gestora

8.1 Se na resposta anterior selecionou "Sim, equipe gestora", escreva a função. Caso não, escreva "Não"

9. Em qual ano você ingressou na ETEC?

10. Qual a sua jornada semanal de trabalho na ETEC?

11. No processo avaliativo, quais instrumentos você utiliza? Descreva por gentileza.

12. A proposta curricular da ETEC está pautada no desenvolvimento de competências. Quais as estratégias de ensino, que você utiliza, que colaboram para o desenvolvimento de competências? Descreva por gentileza.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

- 1: Como você aprendeu a avaliar?
- 2: Para você, como o aluno aprende?
- 3: Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?
- 4: Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito. Obs: Conhecimentos prévios.
- 5: Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?
- 6: Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?
- 7: Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?
- 8: Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?
- 9: Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?
- 10: Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?
- 11: Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?
- 12: O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?
- 13: Avaliar é?
- 14: O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a) para participar desta atividade de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob o título: *“Educação baseada no desenvolvimento de competências: desafios do educador no processo de avaliação em instituição de formação técnica”*. Sua participação é voluntária e, no caso de aceite, estará contribuindo para o aprimoramento do processo de avaliação por competência em sua unidade de formação técnica como também contribuindo para um futuro compartilhamento de informações com a rede de ensino da autarquia a qual a unidade faz parte. Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois da atividade, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os dados serão analisados e publicados, mas sua identidade mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, Rodolfo Angelo Correia Gerstenberger através do e-mail: rodolfoguester@gmail.com; Professora Maria de Fátima Ramos de Andrade (orientadora): mfrda@uol.com.br.

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Diadema, ____ / ____ / ____

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSOR 1

Rodolfo: 1º Como você aprendeu a avaliar?

Professor 1: Como que eu aprendi? Acho que o primeiro aprendizado é a cópia dos professores que nós tivemos, acho que todo mundo acaba sempre se espelhando naquele professor a, b ou c, ou no método de avaliação do professor a, b ou c, e aí só depois que você vai estudar mesmo sobre a profissão e tudo mais, que você começa a confrontar com o que você já pensava e aí melhorar, e a experiência também. Mas a primeira vez de assim, falar “como você aprendeu avaliar?”, eu acho que é..., eu comecei a dar aula paralelo a estudar para dar aula, então eu comecei a ter esse olhar como professores sobre avaliação, na mesma época que eu já estava dando aula junto né, então eu comecei a testar “nossa esse professor faz isso, então isso aqui é interessante esse jeito é mais diferente”, então acho que é isso. Eu tenho muito na minha memória método de um professor de Física mas que era especialista em aulas com adolescentes, então ele foi a primeira, depois lógico os outros professores de didática e tudo mais. Na UNIFESP, não no ensino médio.

Rodolfo: Então tá, a sua formação então, além dessa questão obviamente da experiência vivida como aluno né e a atuação dos seus professores, te trouxe um pouquinho, vamos dizer assim de “como avaliar”, a questão da didática, além disso você enxergou na sua formação questões de didática e avaliação? qual foi a sua primeira formação?

Professor 1: É que assim, eu sou graduado em Administração de Empresas, e a minha graduação não me proporcionava esse olhar, estava focado em empresa, e assim que eu terminei Administração de Empresas eu comecei Licenciatura em Ciências na UNIFESP. Essa licenciatura eu não terminei, justamente porque eu tinha que ou dar aula na ETEC, ou trabalhar e tudo mais, então por questões financeiras eu interrompi a minha licenciatura. Então, eu fiz acho que 2 anos, 2 para 3 anos, e durante

esse período eu tinha aula de didática enfim, todas as disciplinas mais física, química, biologia e matemática que era a especialidade, então foi nesse momento que eu entrei na UNIFESP com essa vontade já de ser professor, com a intenção tanto que era licenciatura, e meu olhar já era mais focado em como ser professor. Foi nessa graduação, não graduação porque eu não terminei, mas eu acho que foi onde eu tive a parte técnica maior na minha formação até agora, depois teve a pós-graduação em docência, mas eu acho que o que fortalece, o maior arcabouço que eu tenho é da UNIFESP mesmo, então foi lá, esse olhar começar a observar isso. Foi bem na época que eu entrei na ETEC em 2014, então eu aprendia a noite na faculdade, e na outra semana já estava testando e aplicando.

Rodolfo: 2° Para você, como o aluno aprende?

Professor 1: Primeiro se interessando pelo assunto, ele aprende se interessando pelo assunto, senão é muito difícil, e ele tem que estar se envolvendo, colocando, praticando, mexendo, trabalhando com o conhecimento, depende do que ele está querendo conhecer e não precisa ser uma atividade prática e física, mas ele tem que se envolver tem que se interessar. Acho que é isso, ele aprende se interessando, é o primeiro passo.

Rodolfo: 3° Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?

Professor 1: Olha, o ideal eu imagino que é desde o primeiro momento, até o final, porque para você avaliar se o aluno está absorvendo, se ele está entendendo, se ele está aprendendo eu preciso também verificar desde o início, a base que ele tem e até onde ele está evoluindo. Então o ideal é isso, você começar essa avaliação desde o primeiro dia de aula eu começo a sua essa avaliação já medindo inclusive as competências que o aluno já tem, as habilidades que já traz, até para você verificar se ele desenvolveu mais ou não. Agora esse é o ideal, e uma vez que não acontece devido a todas as dinâmicas que nós temos, no mínimo o procedimento da ETEC acho que já é interessante, que é no meio de um ciclo e no final né, que seria bimestral, trimestral, no mínimo duas práticas avaliativas, mas acho que a avaliação como um todo tem que começar desde o início.

Rodolfo: Então durante todo o processo, desde o início?

Professor 1: Constante, o tempo inteiro.

Rodolfo: 4° Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito.

Você já faz essa sondagem?

Professor 1: Bom, por testes de diversas maneiras, você pode desde uma conversa com o aluno, não precisa ser um teste escrito, não precisa ser um teste formal, pode ser uma conversa, uma observação, e no meu caso quando é em grande quantidade e não é possível essa conversa aluno à aluno, então acabo fazendo por um teste inicial e você tenta ali nivelar todo mundo, coloca uma medição, pra saber quem está próximo desse teste, quem está muito distante, quem está próximo desse tipo de conhecimento ou distante. O ideal para mim seria na conversa mesmo, no olhar direto, no bate-papo você consegue analisar e no caso de sala de aula com muitos alunos, e dependendo do tempo, um teste prático dependendo do conteúdo, do componente.

Rodolfo: Então você tem esse cuidado de identificar o que ele sabe sobre aquele conteúdo que você pretende passar ou que tem passado né, você faz essa identificação prévia de certa forma?

Professor 1: Sim, até porque por mais que eu planeje o componente, eu sei que cada turma é diferente. Então tem turma que eu consigo melhorar, avançar, não só conteúdo, mas desenvolver mais competências e tem turma que não, então eu preciso fazer essa minha avaliação no começo né, preciso fazer esse meu diagnóstico até para eu saber e modificar o meu planejamento.

Rodolfo: 5° Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?

Professor 1: Quais critérios?

Rodolfo: Que geralmente você faz uso, independentemente dos componentes porque cada componente tem o seu conteúdo a ser trabalhado né, mas geralmente critérios você considera?

Professor 1: No geral, para avaliar trabalhos em equipe, como são cursos técnicos então eu tento sempre visualizar algumas habilidades e competências que ele vai precisar independente de qual curso, se é RH, Finanças etc.

Rodolfo: Então vamos direcionar no ETIM, no Integrado. Que critérios você tem utilizado? Então você utiliza um instrumento avaliativo de um trabalho em equipe, e aí dentro desse trabalho em equipe que critérios você estabelece? Respeito ao próximo, quais os critérios?

Professor 1: Atitude ética e cidadã a gente sempre pede, independente de eu dar aula para a área técnica, a nossa missão e visão chega para trabalhar nisso, então atitude ética e cidadã, empatia, disciplina que ele precisa ter para cumprir os acordos que são feitos em sala de aula, então esses são os primeiros independente da habilidade e do componente, são competências que eu vejo até praticáveis em qualquer área da, em qualquer sociedade. Então desde ética, empatia, organização e disciplina, acho que é o básico, e aí dependendo do componente a gente vai trabalhando outras coisas, mas é um mínimo que é necessário principalmente quando são trabalhos em equipe, e quando é trabalho individual também peço por questões de ética, plágio e tudo mais. Mas é isso, trabalho nesse sentido, básico do básico é o mínimo que precisamos para qualquer coisa.

Rodolfo: Então isso se conecta a outra questão que era para mencionar algum ou alguns dos seus critérios, e aí você já deixou claro que são estabelecidas com base na aplicação do conteúdo prático independentemente do local onde ele vai atuar. **6º**
Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?

Rodolfo: 7° Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?

Que ações você realiza? A gente poderia direcionar isso até para uma visão de instrumentos, de procedimentos.

Professor 1: Olha, o que eu gosto muito é de dar uma Introdução à um determinado assunto mas abrir isso para uma conversa, e aí essa conversa também não ser apenas uma conversa no momento, mas uma conversa programada, que aí o aluno vai pesquisar sobre o assunto, ele vai entender, ele vai já trazer alguma coisa que ele absorveu e dali nós vamos trabalhar tudo junto. Na maioria dos assuntos eu gosto disso, começa “o que que você acha sobre assunto x?”, mesmo sem ele primeiro ter passado por qualquer coisa. Então ele vai atrás, ele lê em algum lugar, e quando eram aulas presenciais tinha algum momento que eu levava até a biblioteca, “então revira aí, pega tenta descobrir alguma coisa e depois vamos conversar todo mundo sobre o assunto para ver o que que vocês estão absorvendo”. Então eu sempre gosto de primeiro o aluno ir por conta própria, ele vai por conta própria e aí ele traz o que ele entendeu o que ele absorveu, e dali sim direcionar e trabalhar.

Rodolfo: Ele como protagonista, ele é colocado como protagonista?

Professor 1: Minha intenção é sempre trabalhar para que o aluno seja independente, ele tem que ser independente porque uma hora eu não estarei lá com ele, e ele precisa por conta própria ao menos ter as ferramentas para ele conseguir alcançar o objetivo dele e não importa o que ele quer aprender mas se eu conseguir com que o aluno se “vire”, com que ele vá sozinho e descubra por conta própria, aprenda a descobrir por conta própria, eu fico satisfeito.

Rodolfo: 8° Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?

Professor 1: Olha, quando eu vejo alguma dificuldade, normalmente eu abro para o aluno me procurar, e uma vez ele não me procurando eu tenho que procurar ele, e aí vai vir dificuldade quando eu tenho competência e condições ajudar o aluno nisso eu faço por conta, quando não, eu tanto oriento ele a procurar ajuda quanto eu também

vou atrás, se na escola no caso a ETEC não tem recursos, orientação e tudo mais, eu vou atrás de outros profissionais que possam me ajudar. Mas assim que eu percebo que ele tem uma dificuldade, se eu consigo dar essa atenção no momento ali ou no próximo dia direto para o aluno, ótimo, abro os canais, eu sempre dou muitos canais que o aluno pode me procurar, tem muito aluno que tem dificuldade e não quer expor isso em sala, então ele pode me procurar em particular, e se o aluno não me procura e eu consigo identificar isso aí eu vou atrás dele para oferecer algum tipo de mecanismo ,de ajuda, quando eu tenho competência para isso.

Rodolfo: 9º Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?

Pode olhar diretamente para o Integrado, o ETIM.

Professor 1: Eu dou *feedback*, não o tanto que eu gostaria, da maneira que eu gostaria, mas passo o *feedback* sim, e normalmente o aluno ele reage tranquilo porque ele já espera esse tipo de *feedback*, quando é o aluno que o *feedback* é positivo, ótimo ele agradece, mas o aluno também sabe que ele merece esse *feedback* positivo. Quando é um *feedback* de melhora, normalmente o aluno também percebe, porque é muito difícil ter um que está sem noção do que tá acontecendo, então ele recebe ali normalmente muito respeito e carinho. Então eu passo o *feedback*. “olha tá melhorando nisso, precisa melhorar naquilo”, o *feedback* pode ser de forma escrita também principalmente agora né em época de pandemia, mas sempre tento passar, passo e não lembro de nenhum momento assim de ter tido alguma rejeição do *feedback*, ou ahh “não concordo” e algum conflito. Normalmente eles aceitam por ser padrão, “tá bom, tá bom”, mas eu sinto que que é sincero né, que eles recebem normalmente e até se precisa mudar alguma coisa eles mudam.

Rodolfo: Então você enxerga essa maturidade de receber isso como processo construtivo mesmo né?

Professor 1: Tudo depende da maneira que você passa né, adolescente é assim, então ele está o tempo inteiro no conflito de emoções, e a maneira como passa o *feedback*, ele pode receber muito bem, mas também ele pode entrar em conflito dele e depois externar isso.

Rodolfo: 10° Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?

São três questões na verdade, muito vinculadas a esse processo avaliativo, que é a nossa realidade do Centro Paula Souza, desde a competência até estabelecimento do critério e o rendimento do aluno.

Professor 1: Olha, as competências eu conheço pelo plano de trabalho, pelo plano de curso, ao menos ali estão descritas quais competências precisam ser desenvolvidas. Como elas estão inseridas nos meus processos avaliativos, como que eu estabeleço critérios?

Olha, para atingir a competência, eu tento desenvolver lá as páginas de habilidades, e aí os meus processos avaliativos cada um, dependendo podem avaliar uma ou duas habilidades e ver se atingiu. Esse critério, pode ser se o aluno consegue executar determinada atividade, se ele consegue praticar determinado tipo de exercício, não sei se isso te ajuda ou não, mas é nesse sentido, então para poder verificar. Então as competências estão inseridas através das habilidades.

Então o meu foco, eu consigo medir a se o aluno tem a competência A, B ou C se ele atingiu, se ele consegue executar 80%, 70% das habilidades que ele precisa. Eu não gosto de colocar números né, porque aí eu sei..., eu tenho essa dificuldade inclusive muito ainda na ETEC, de como medir, de como quantificar, sei que não é a palavra certa, mas é difícil medir isso.

Rodolfo: Então você está me dizendo que a sua avaliação, ela se faz por meio da separação de fato das habilidades que o aluno precisa desenvolver em cada uma das competências, e aí com base nas habilidades que ele desenvolve em cada uma você consegue estabelecer porcentagem de rendimento, e aí depois a gente vai avaliar na menção? É mais ou menos esse o processo?

Professor 1: Olha, eu tenho uma tendência muito grande à quantificar. É muito complicado, eu sofri muito no começo da ETEC e hoje pra mim está muito sossegado. Mas quando eu descobri que na ETEC era MB, B R eu falei, “Meu Deus”, porque o

que que é bom pra mim, às vezes não é bom pra o outro, e como que fica esse bom? Então para não ser injusto com o aluno eu sempre tentei colocar algum tipo de medida, sei lá, por exemplo, para ele ter a competência de formatar um computador ele tem que ter habilidade de conseguir rodar um programa X, tem que ter habilidade disso ou daquilo, então dependendo da quantidade de habilidades aí eu coloco no R, B e no MB. Então entende-se que o aluno que tem uma competência muito boa, significa que ele sabe executar ela de uma maneira muito exemplar. Eu sempre tendo a quantificar, mesmo sabendo que é qualitativo, mas até a qualidade ela medida e para ser medida aí nesse sentido de... (suspira), para medir a qualidade eu tenho que ter uma régua, algum...

Rodolfo: Indicadores?

Professor 1: Alguma perspectiva, alguma referência, então eu sempre tento, tomando muito cuidado para não perder o sentido que o Centro Paula Souza pede né, de ser qualitativo, mas eu professor, eu tenho essa dificuldade. Então sempre vou estar ali colocando algum tipo de “atingiu tantos por cento” eu acho que pode ali..., eu não gosto, é difícil, porque tudo o que eu tenho de vida, tem as discussões, tem os livros, tudo que nós vemos, mas eu venho de toda uma escola quantitativa, é difícil de desgrudar disso. Eu venho de nota de 0 a 10, de 0 a 100, então para mim é tão prático medir assim, só que também fica complexo.

Rodolfo: Então vamos lá, você estabelece, você pega a competência e identifica no plano as habilidades de cada uma, e aí você estabelece critérios para as habilidades, os critérios para as habilidades, e aí em cima desses critérios para as habilidades você vê se ele atingiu ou não, e aí pelo atingir ou não das habilidades você mensura se ele atingiu ou não aquela competência lá no final? Vai conectando as habilidades, seria isso?

Professor 1: Embora não possa ser só isso, mas é isso. Tem a questão do esforço do aluno mesmo não atingindo, mesmo não desenvolvendo a habilidade no da maneira esperada, mas tem todo o esforço dele que também tem um peso na nessa minha menção final. Não posso também posso dar por ele ser esforçado e dar uma menção máxima porque eu tenho responsabilidade, mas isso também tem, aqueles

critérios lá atrás, o que você espera do aluno mesmo não sendo técnico ele tem um peso sim.

Rodolfo: 11° Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?

Professor 1: De regular para bom? O Regular é aquela competência, o aluno que é mediano, ele não está tão fora da curva, ele atingiu o básico do básico do que foi pedido, atingiu o mínimo. O que passa um pouco do mínimo esperado é Bom, então o regular para mim é o mínimo que tem que ser feito, então se o aluno ele entregou o básico do que o professor exigiu, agora se ele fez isso com carinho, com excelência, ele é Bom, se ele fez isso e contribuiu com um pouco mais ele é Muito bom. Então a diferença entre o R e o B, é aquele que faz o mínimo, o básico pedido, e aquele que faz com zelo, tem carinho pelo o que faz.

Rodolfo: Então de R para B, a gente pode falar que é mais uma questão de atitude do que de habilidade desenvolvida, ou não?

Professor 1: No meu caso vou colocar com atitude. Qualidade da habilidade, no R ele atingiu habilidade, mas as qualidades dela não é..., ele precisa desenvolver melhor, ele já ele atingiu, ele consegue executar com R, o B ele tem que ter uma atitude de aprimorar essa habilidade né.

Rodolfo: 12° O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?

Professor 1: Você avaliar com o objetivo de competência, você até na própria avaliação você deve fazer com que o aluno se autodesenvolva nas habilidades que ele precisa para atingir, porque na minha concepção competência é um grupo de habilidades né, e quando ele atinge lá X grupos de habilidades necessárias para ele ser competente em determinado assunto ou tema. Para ele ser competente, para desenvolver essas habilidades, então o foco da minha avaliação é verificar se ele está desenvolvendo ou até a própria avaliação fazer com que ele desenvolva alguma

habilidade X, não é que a avaliação parece que é o fim do negócio, a avaliação pode ser um procedimento de desenvolvimento.

Então um exemplo, um exemplo tradicional, eu preciso que o aluno tenha/vou desenvolver disciplina, disciplina para ele atingir determinada competência, e a disciplina do aluno pode vir pelo ato de uma atividade prática, de uma prova ou algo programado sobre alguns critérios que o aluno já sabe que se ele não tiver a disciplina, ou não aplicar a disciplina, ele não vai conseguir bem. Então ele se auto disciplina para fazer o teste, ao se disciplinar para fazer um teste ele já está se desenvolvendo, e se ele vai bem no teste ou não é outra coisa, mas só o fato dele ele ter a disciplina de preparo para o teste, e que conseguir medir isso, eu já estou desenvolvendo ali uma das habilidades da competência X que eu preciso. Então é nesse sentido de que como que eu faço para desenvolver essa competência, é focando no ato de deixar o aluno com habilidade, e o ato de deixar o aluno com habilidade eu preciso ir passo a passo, olha, concluiu essa vamos para outra. Tem que ser um procedimento, linear não, mas com início, meio e fim.

Rodolfo: Sistematizado então?

Professor 1: Isso, sistematizado.

Rodolfo: Então você está falando que essa avaliação por competência, ela é mais direcionada ao atitudinal né, você menciona aqui que tem esse atitudinal vinculado ao desenvolver habilidades conectadas, deixando o aluno nessa responsabilidade. Então essa avaliação por competência ela tem um olhar de certa forma de aplicação dos conteúdos, talvez?

Professor 1: Sim, sim, sim. Ao menos foi isso que eu percebi ao entrar na ETEC, a maneira como é feito o plano e como ele é desenvolvido para que o aluno aprenda nesse sentido, de aplicar, de ter uma atitude do aluno, conforme você acabou de falar mesmo. Então é nesse sentido, de desenvolver essas habilidades conectadas e isso partindo do aluno, sendo uma atitude dele e o professor só coordenando e orientando para que que ele consiga se desenvolver.

Rodolfo: 13º Avaliar é?

Professor 1: Avaliar é monitorar, comparar o que o que está planejado e o que está sendo executado.

Rodolfo: 14º O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

O que seria necessário, pra você estabelecer os critérios nos critérios avaliativos com um pouco mais de clareza.

Professor 1: A minha necessidade hoje é um pouco de suporte pedagógico sim, da instituição, mas no meu caso eu preciso né dessa visão técnica, eu preciso de um pouco de suporte até porque tem coisas que eu não domino, mas eu preciso também de condições no sentido de tempo, no sentido de planejamento, em tempo de planejamento, uma reunião de planejamento, enfim, eu imagino que eu peço muito e eu sinto essa falta do planejamento até para deixar claro. O planejamento por sempre ser feito em um tempo muito apertado, ele não fica no ideal que eu gostaria, então às vezes até os critérios não ficam tão claros e na hora que você vai aplicá-los, aí você percebe que precisava ser melhor planejado.

Rodolfo: Então você acha que em um processo de planejamento onde a gente consiga deixar claro, quais serão os critérios para cada habilidade, e esse vincular o rendimento do aluno, se a gente tivesse um planejamento que fizesse essa conexão ficaria melhor para você no seu processo avaliativo estabelecer esses critérios? Ex: Esse critério uso aqui, e está vinculado a essa habilidade, que essa habilidade mais essa eu tenho um aluno B no que diz respeito ao desenvolvimento da competência, ou um R..talvez.

Professor 1: Sim, acho que é bem por aí mesmo. Sinto essa falha talvez em um planejamento, e esse, planejamento não é só o tempo do professor, mas o tempo do coordenador, dos outros amigos, a troca, até para alinhar o curso como um todo, não é só o meu componente mas é de todo mundo. De repente dá para trabalhar, criar critérios e trabalhar habilidades que o meu componente não precisa mas para

trabalhar de uma outra maneira e muito mais eficaz quando eu converso com todo mundo, só que não há, a dinâmica de como o estudo é hoje não tem esse espaço, não é uma falha de A, B ou C, não dá. O professor A não tem tempo, o B também não, o coordenador não consegue orientar e gerenciar todo mundo e vai nessa loucura. Então nisso eu acho que dava para ter uma qualidade muito melhor, e ao menos do pouco que eu vi como é feito em outros países eu percebi que essa parte é muito, mas muito bem detalhada, muito bem clara pra todo mundo. O coordenador sabe, entende bem o planejamento, professor também, todo mundo participa, todos os componentes envolvidos, eles estão bem claro para ele o que é cada um e como funciona, e o objetivo de cada coisa. Isso na execução fica maravilhoso e aí dava para ter um resultado melhor, e eu sinto essa falta na hora de executar uma avaliação, e às vezes eu percebo erros na minha avaliação porque eu errei lá atrás na hora que eu planejei ela, eu não pensei nisso ou não tinha condições de verificar, então eu consigo avaliar hoje melhor o componente que eu domino mais, componentes que eu já dei aula e testei métodos de avaliação para aquele conteúdo, para aquela competência, e aí na tentativa e erro eu fui aperfeiçoando e aí na hora de fazer o meu novo planejamento já está mais fácil para mim, mas isso demandou tempo, e isso é uma coisa que nem todo componente tem nem todo curso tem, e aí alguns cursos acabam tendo até o prejuízo nesse sentido. Uma coisa que eu percebi na ETEC, eu vejo muito entre os professores isso, tem professor que reclama do plano que foi feito lá, tem plano de curso que realmente não tem tanta lógica, um assunto que já está repetido no outro, até questão da competência tudo mais, mas é até no plano de curso o professor tinha que estar participando, às vezes o professor não absorveu, não entendeu esse plano, às vezes o plano está bem feito mas é o professor que não entendeu, e se o professor não entendeu o plano do curso, o porquê que tem que ser esse componente, o porquê dessa competência, o porquê dessa habilidade, fica difícil para ele planejar sua aula, então acho que falta essa sinergia.

Rodolfo: Tá bom, planejamento sinergia e conexão.

PROFESSOR 7

Rodolfo: 1º Como você aprendeu a avaliar?

Professor 7: Então, acho que a primeira vez que a gente realmente tem contato com a avaliação é o que a gente vivenciou na escola né, embora o que a gente tenha hoje como vivência e como aprendizagem do que é uma avaliação, a gente sabe que o que a gente aprendeu lá nos primórdios não é bem, não é exatamente a forma correta de se avaliar como a gente tem o critério hoje. Mas na minha visão, quando eu aprendi avaliar era muito mais por uma questão de quantidade do que de qualidade de aprendizagem, porém na faculdade a gente teve algumas aulas com alguns professores que já tinham uma visão um pouco mais ampla né, então a professora falou assim, “gente, fulana que era uma pessoa que tinha muita dificuldade, quase não tinha conhecimento básico de gramática, literatura, quase nada, ela aprendeu e ela estava super bem na matéria, ela aprendeu muito mais do que todos vocês juntos, porque a base dela era rasa, só que a menção dela ainda não é 100, e a de vocês já estão na qualidade de ensino um pouco maior do que a dela, mas a quantidade de informação, o desenvolvimento dela, a melhoria dela, a performance dela foi muito melhor do que a de vocês, então a nota dela teoricamente deveria ser maior, mas a gente não tem uma avaliação de ensino nessa metodologia. Então eu aprendi a avaliar quantitativamente como eu fui avaliada quando era mais nova, mas eu entendo que existem outras formas de ser avaliado.

Rodolfo: Então você vem de uma visão quantitativa, mas você entende que existem outras maneiras de se avaliar, pensando no qualitativo do contexto né?

Professor 8: É, perfeito

Rodolfo: E aí de certa forma isso pode ser um desafio né, atuando na ETEC considerando que são menções e com esse olhar qualitativo para competência, isso é um desafio?

Professor 7: Foi um desafio muito grande, talvez ainda seja. Mas eu acho hoje eu tenho uma outra visão, não em quantos trabalhos o aluno faz, mas a forma como ele

desenvolve o trabalho. Não em quantidade de trabalhos, quer dizer só em quantidade, não que não tenha um valor porque quanto mais trabalhos a gente passa, mais atividade a gente passa e mais eles executam, maior é o processo de aprendizagem, maior é o processo de contribuição para a formação deles, mas eu acho que é um desafio, mas que já foi superado em grande parte.

Rodolfo: 2° Para você, como o aluno aprende?

Professor 7: Por exemplos, eu acho que é por exemplos, associação e exemplos, melhor, explicação, associação e exemplos, e no meu processo de trabalho eu tento muito fazer eles falarem sobre o assunto está que sendo trabalhado né, então também por debates.

Rodolfo: 3° Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?

Qual é o momento desse processo de ensino/aprendizagem que você considera como o adequado.

Professor 7: Eu penso que seja ao longo de todo o processo, desde o começo você já vai avaliando como que é o comportamento desse aluno inicialmente, como ele vivencia aquela informação nova, que talvez seja nova para ele e talvez não né, e ao longo do processo o entendimento de exercícios, os debates que eu falei, a parte prática né, depois que passou por todo esse processo aí a gente teria uma avaliação final né, do todo, mas a gente já vem avaliando desde o começo.

Rodolfo: 4° Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito.

Você já faz essa sondagem?

Professor 7: Toda vez que eu vou falar de um assunto novo, eu costumo pedir para os alunos na aula anterior fazerem uma pesquisa, fazerem alguma sondagem sobre determinado assunto, para a gente trazer para sala de aula, pra gente discutir em sala de aula, pra ver o que eles estão sabendo sobre o assunto, o que eles têm de informação sobre o assunto, e eu poder mediar essas informações. Então eu acho

que tem a ver com essa questão de eles terem uma noção já, um entendimento prévio, ou não às vezes o aluno não pesquisou e aí a gente vai debatendo sobre o assunto. Como eu identifico se eles estão dominando o assunto ou não, eu acredito que tenha que ser através do diálogo, muito diálogo para você identificar se existe alguma dúvida maior e através de exercícios e posteriormente uma avaliação sim.

Rodolfo: Mas a ideia é essa mesmo, do inicial que você fez, sobre jogar de maneira invertida pra que eles pesquisem e depois você dialogue sobre, sobre algum conteúdo, um conhecimento prévio sobre aquilo que você pretende compartilhar com eles é mais nessa linha mesmo, de diagnóstico, então é uma maneira.

Professor 7: Eu até falo com os alunos, eu falo: Gente, não existe o professor foco, quem é o foco aqui são vocês, vocês precisam entender que são vocês que vão fazer a aula, não sou eu, e o que vocês me trouxeram de informação, de dúvida, de pergunta, a gente vai fomentar aqui e vamos discutir, isso é construção de conhecimento e não é que eu falo só aqui na frente. Então eles estão ligadinhos já.

Rodolfo: Isso é essencial né, fazer o uso desse conhecimento que ele tem, essa troca né, é uma troca de fato esse processo de ensino/aprendizagem.

Rodolfo: 5° Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?

Professor 7: Eu gosto de utilizar..., depende da atividade, dependendo cada atividade que eu passo eu uso os critérios que o Centro Paula Souza passa pra gente, então é uma coisa um pouco mais pronta né, e eu acabo utilizando esses critérios assim porque eu acho que contemplam mais ampla visão do que só a minha.

Rodolfo: O que você diz são os critérios do NSA?

Professor 7: Isso

Rodolfo: Porque em um documento isso não tem, você está falando daqueles critérios que nós escolhemos no NSA?

Professor 7: Isso, porque assim, eu sempre tive ele como referência, desde que eu entrei no Centro Paula Souza, e a gente começou a trabalhar mais essa questão dos critérios de avaliação, a gente tinha uma listinha lá básica que a gente usava né, e eu percebi que essa lista migrou para o NSA. Quando eu estava ministrando aula a gente não tinha isso com o NSA (a professora ficou afastada por um período por questões pessoais), e aí eu utilizo essas bases. Então por exemplo, se é uma atividade que eles vão ter que se expor um pouco mais, que eles vão ter que falar, que eles vão ter que apresentar um trabalho, eu procuro avaliar com critério de interlocução, comunicação, postura né, então alguns critérios..., objetividade, critérios que permeiam um pouco mais essa prática né. Se for uma avaliação mais prova, pertinência das informações, pontualidade, assiduidade, alguma coisa mais ou menos nesse “tipo” critérios para avaliar.

Rodolfo: Então você estabelece os critérios com base nas atividades de fato.

Professor 7: Isso, no que eu vou avaliar, na atividade em que estão sendo avaliados.

Rodolfo: 6° Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?

A sexta é você mencionar alguns dos seus critérios né, mas você já falou na questão anterior.

Rodolfo: 7° Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?

Professor 7: Primeiro a gente tem um diálogo né, existe um estudo prévio dos próprios alunos sobre o assunto né, a partir do que eles trazem de informação a gente comenta as questões e eu busco acrescentar um pouco mais de informação ao que eles trazem, como proposta né, como ideias. Costuma também absorver um pouco de informação que eles sempre trazem e é alguma coisa que a gente acaba não sabendo, que é novo para gente. Então eu busco também conseguir absorver um

pouco desse conhecimento e até levar para outras turmas, se for uma coisa que faça a diferença.

E a partir desses estudos deles a gente faz um debate, discute, fala sobre o assunto quando da gente faz alguns exercícios, aí esse é o processo que a gente faz assim né. E em artes eu tenho vantagem de ter as aulas práticas né, que é o teatro de dança, de música, de desenho, que são coisas que muitas vezes eles não têm conhecimento prévio e mesmo que eu peça para eles pesquisarem a vivência da prática não diz muita coisa, então vivenciar isso na prática é um pouco diferente. Então a parte da prática também é interessante para nós termos essa troca.

Rodolfo: 8º Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?

Professor 7: Olha, como eu falei, eu gosto de trabalhar por exemplos né, então eu tento mudar o direcionamento, tento mudar o foco da explicação né quando o aluno está com muita dificuldade, eu peça ajuda aos colegas da sala, aos alunos, porque às vezes a linguagem que eles utilizam é uma linguagem mais acessível para pessoa que está com dificuldade, e se eu vejo que o aluno ainda continua com dificuldade, eu procuro reservar, terminar o contexto, peço para o aluno dizendo que eu vou terminar o contexto, passo uma atividade ou passo alguma outra coisa que aluno possa desenvolver e conversar especificamente com aquele aluno, para tentar levar algum tipo de troca de informação que ele possa entender.

Rodolfo: 9º Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?

Professor 7: Então, eu dou um *feedback*, a minha referência atual é de pouco tempo, são menos de 6 meses de trabalho (a professora encontrava-se em afastamento), a minha referência atual é do *Home office*, e o meu *feedback* em geral pelo tarefas do Teams. Então na aba tarefas cada aluno que manda a atividade eu respondo por lá né, e explico qual que é o problema que teve dentro daquela atividade. Boa parte das vezes que eu tive essa atividade de *feedback*, os alunos me questionaram muito, eles não respondem muito bem à algumas negativas vamos dizer assim. E eu tive que ir para frente na sala de aula, no Teams também parar um tempinho da aula para poder dar esse outro *feedback*, das dúvidas, dos questionamentos, das reclamações até, de

alguns alunos que não ficaram satisfeitos com a orientação que foi passada pelo Teams, e aí eu vou para a frente da sala de aula e explico para eles, “olha aconteceu isso né, tem muitos alunos que estão tendo esse tipo de problema, outros estão com esse problema, então pra ajudar vamos fazer assim, vamos fazer assado, revejam essa parte do trabalho, vocês precisam elaborar a referência”. Então eu vou a frente da sala quando necessário e também faço essa abordagem, eu dou um *feedback* no particular e também faço esse trabalho lá no coletivo.

Rodolfo: 10º Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?

Professor 7: Pergunta complexa (risadas).

Eu conheço as competências, mas eu vou ser sincera, eu não relaciono elas depois para comparar, fazer um comparativo final, isso é uma boa e eu nunca fiz isso, de verdade, eu nunca cheguei a fazer essa relação não. Elas são inseridas nos processos avaliativos porque a gente tem uma base, o PTD ele ajuda muito a gente nesse sentido, e eu acho que não fosse eu não teria essa noção né, então a gente tem que criar o PTD e estar alinhado dentro daquilo que é sugerido pra gente não só em termos de conteúdo né, mas em termos de orientação em relação à estar associado ao plano que a gente faz né.

Com os processos avaliativos eu também nunca fiz essa comparação não.

Rodolfo: De pegar e bater certinho essa..., é que naturalmente você faz então pela base tecnológica que precisa ser desenvolvida, mas especificar competência não, você foca no conteúdo?

Professor 7: Mais no conteúdo no que nas competências, em como ele vai alcançar aquelas competências né. Acho que o PTD ele já ajuda a gente à direcionar pra isso, mas eu nunca pensei nisso não Rô, uma boa ideia viu.

Rodolfo: É porque a gente acaba focando em cumprir as bases tecnológicas (conteúdos teóricos) e não o desenvolvimento da competência em si.

Professor 7: Sim, verdade.

Rodolfo: E nessa última parte, como é que você relaciona esses critérios com rendimento do aluno? Porque a gente estava falando dos critérios lá atrás né, e como a gente faz esse critério/rendimento, critério/entendimento, porque quando a gente avalia às vezes a gente não avalia só um, o critério está conectado ao que no rendimento?

Professor 7: Eu vejo que o critério estará relacionado ao processo, é que eu não consigo dissociar muito do processo, porque para o rendimento dele, para ele ter um rendimento, ele precisa estar sempre agregando. Eu acho que toda aula independente de ser uma aula expositiva, ou uma aula prática, o aluno vai acabar tirando alguma coisa dali como potencial para poder crescer mais em relação àquele assunto, aquele conhecimento vamos dizer assim. Então eu relaciono os critérios de avaliação exatamente, coloca os critérios exatamente para que eu possa analisar ali se o rendimento dele tá sendo compatível com que a gente está explorando, porque às vezes o aluno acha que ele está entendendo e na verdade não está entendendo né, então a gente tem que rever a ideia do que ele está levando adiante. Por isso que a recuperação, a revisão do conteúdo, as devolutivas que a gente dá para eles poderem fazer de novo as atividades elas são importantes, porque aí a gente vê que o aluno realmente está mesmo depois de não ter compreendido da primeira vez, se depois desse processo ele vai aprender de novo vai entender de novo, se esse rendimento vai estar atrelado. Não sei se eu falei o que você queria.

Rodolfo: Tá, e aí dentro desse critério que você estabeleceu né, que fosse relacionamento de conceito, pertinência da informação, objetividade como você deu um exemplo lá atrás. Para um conteúdo específico como é que você sabe em qual nível se encontra o rendimento dele para cada um daqueles conteúdos?

Professor 8: Eu vejo como ele se sai na atividade né, então por exemplo se ele trouxe as informações que eram relacionadas ao que foi solicitado, se ele participou das atividades, porque tem muitos alunos que deixam de fazer as atividades. Então se o critério é “pertinência das informações”, vejo se ele está colocando as informações

corretas, se critério é “postura ética e cidadã”, se ele está tendo uma postura coerente com o que foi solicitado para atividade, se o critério for “interlocução ouvir e ser ouvido”, será que ele está dando espaço para os colegas ouvirem ou ele só está querendo falar, será que ele está prestando atenção ou ele está dando um outro brincando com o outro colega e não está ouvindo o que tem que ser ouvido. Então a partir dos critérios de avaliação eu vou prestando atenção no aluno, e nos comportamentos que ele tem a partir dos critérios de avaliação.

Rodolfo: 11° Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?

Professor 7: Pra mim, é muito mais de postura, das ações que ele teve ao longo do bimestre. Às vezes é um aluno que não faz tanto mas ele tem uma facilidade muito grande em desenvolver atividades e fazer as atividades, então você acaba atribuindo um critério para o aluno com um pouco mais de facilidade né, no sentido de tomar menção melhor ou uma menção pior.

Rodolfo: Então a atitude dele?

Professor 7: Eu acho que o que mais vai influenciar na menção é a atitude do aluno em termos de aprendizagem, em termos de como ele vai se portar frente aos desafios das avaliações vamos dizer assim.

Rodolfo: 12° O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?

Professor 7: Avaliar por competências, eu acho que tem a ver com um objetivo né ,você precisa perceber quais são as competências e qual o tipo de avaliação que você vai trabalhar com esse aluno para que aquelas competências sejam atingidas, então por exemplo, a competência do aluno poder ter conhecimento sobre práticas de redação, então quais são as atividades que eu vou desenvolver para que aquele aluno possa ter práticas de redação, então vou trabalhar para poder conhecer sobre gramática, sobre sintaxe em geral, sobre literatura, fazer ele ler bastante para ele poder ser um aluno que tenha mais facilidade em trabalhar uma parte escrita, em fazer

uma boa redação né, então a gente vai tentar fazer ele escrever bastante. Então algumas avaliações por exemplo que a gente pode desenvolver é fazer avaliações escritas, leitura de textos, interpretação de texto para ele poder escrever melhor.

Rodolfo: Então tem esse olhar de todo o processo com foco em objetivo a se desenvolver.

Rodolfo: 13° Avaliar é?

Professor 7: Avaliar é para saber se a gente está fazendo um bom trabalho, não só o aluno, mas a gente.

Rodolfo: 14° O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

Professor 8: Para garantir critérios com um pouco mais de clareza?

Rodolfo: Para você conseguir estabelecer os critérios com um pouco mais de clareza. O que seria necessário?

Professor 7: Olha, pensando em uma pergunta como essa, talvez pedir ajuda dos alunos né, dos próprios alunos né, porque às vezes o critério de avaliação pra eles fica uma coisa meio vaga né, e eles elaborando critério que vai fazer com que eles entendam qual o processo evolutivo que eles vão ter, seria uma boa opção, não sei, pensei nisso agora.

Rodolfo: Mas vinculado à competência? eles conseguiriam fazer esse auxílio?

Professor 7: Eu acredito que vinculado à competência teria que ser uma coisa mais específica, realmente nossa assim, eu acho que tem a ver com..., os critérios de avaliação para serem mais..., acho que tem que colocar como foco aí exatamente a competência né, observar como que desenvolve essa competência quais são as

habilidades que a gente vai desenvolver essa competência para poder criar esses critérios a partir das práticas que eles vão ter desenvolvido, pra gente não correr o erro de desenvolver uma habilidade nele só durante a prática da avaliação, coisas que eles já possam ter tido contato anteriormente.

PROFESSOR 8

Rodolfo: 1º Como você aprendeu a avaliar?

Professor 8: Olha, aprender avaliar. Olha difícil, porque no início mesmo você estudando, você buscando informações, buscando parcerias com outros profissionais é muito complicado. Porque a gente tinha aquela avaliação muito focada em notas, em pontuação, em achar que o aluno respondeu o questionário ele conseguiria ser avaliado, e usando poucos instrumentos de avaliação, então acho que era uma avaliação um tanto quanto superficial né, muitas vezes cruel porque você acabava, se o aluno tivesse algum problema de limitação, alguma parte cognitiva que ele não conseguisse assimilar uma série de coisas, dependendo da forma com que você avalia, o instrumento que você utiliza, você acaba em vez de incluir o aluno, você exclui o aluno do processo de aprendizagem. Então muitas vezes foram cruéis isso, até que um belo dia eu fui para uma capacitação de avaliação onde tinham duas pessoas, foram dois encontros de 16 horas falando dos métodos de avaliação, e falando de avaliação por competências, falando dos instrumentos, falando de uma série de coisas, e eu percebi ali o quanto eu era cruel ao avaliar.

Rodolfo: Essa capacitação do Centro Paula Souza mesmo?

Professor 8: Isso, do Centro Paula Souza e foi uma das melhores capacitações que eu fiz, que eu tive, porque mudou o meu olhar, e até hoje uso, como exemplo um caso de uma aluna né, ela tinha um problema cognitivo, era notório, mas não era diagnosticado, e eu dava uma disciplina para ela que era muito cálculo. Só que as formas com que eu avaliava eu queria avaliar de acordo com todo mundo, como os outros, os mesmos instrumentos e assim por diante, até que eu percebi que eu poderia, e ela ficou em progressão parcial comigo, e aí eu percebi que o problema não era ela, o problema era eu, porque como eu estava avaliando, como eu fazia com que a informação chegasse até ela, e de que forma era capaz de absorver aquilo e eu de

alguma forma ver se ela captou parte do conteúdo né, porque a gente não quer que o aluno saiba 100%. E aí eu mudei completamente, eu dei algumas atividades bem lúdicas de fazer compra com a família, dessas compras ela classificar por A B C (conteúdo específico da disciplina) e aí ensinei ela fazer o gráfico, e ela começou a entender porque os exemplos foram do cotidiano da vida dela, da rotina da casa dela, e ela conseguiu demonstrar conhecimento nisso né, então eu percebi que avaliar vai muito além de instrumentos, às vezes você faz uma participação, um debate e a oralidade para mim pode ser levado em conta para avaliar, então você tem várias formas. Então a gente não pode, eu penso que dessa forma, não dá para ficar preso naquela forma quadrada de conceito, de pontuação, que é muito difícil né.

Rodolfo: Então você aprendeu avaliar de certa forma com uma capacitação e com a sua prática do dia a dia?

Professor 8: A prática do dia a dia, a troca de experiências eu acho que isso é muito importante, a licenciatura também me fez pensar diferente né, mas tudo isso principalmente no curso técnico porque a gente vem do mundo corporativo e a gente tem uma visão bem diferente né, então a gente quer levar aquilo para sala de aula e não é, e a sala de aula por mais que eu passe conceitos corporativos, a sala de aula ela tem conceitos pedagógicos, formas que você tem que saber lidar que era a grande dificuldade minha lá no início.

Rodolfo: E ainda mais como você disse, em específico para o integrado né o Etim né que é o foco do estudo, além dessa questão do mundo corporativo ainda tem a idade né deles que pode...

Professor 8: Sim sim, eu acho que as maiores dificuldades no ETIM não é a parte conceitual, e sim às vezes ouvir o aluno e nessa escuta, em um debate que eles precisam muito disso né, então é uma outra forma né porque não pode ficar aquela coisa tão fechada devido à pouca idade deles.

Rodolfo: 2º Para você, como o aluno aprende?

Professor 8: Inúmeras formas do aluno aprender. Ele pode aprender numa escuta, ele pode aprender com exercícios de fixação dependendo se for cálculo, ele pode aprender com estudo de caso, ele pode aprender com uma coisa mais autônoma que é ele buscar informações e trazer essa informação, se apropriar dessa informação e compartilhar com a turma por meio de seminários outras coisas, pode ser por meio de uma ectasia através de filmes, documentários né, você trazer um documentário, trazer algo real, vamos supor documentados que eles gostem e que assim você possa utilizar isso no processo de aprendizagem, pode ser por meio de debates que eu acho que eu gosto bastante dessa coisa do debate, de uma roda de conversa porque estimula a reflexão, estimula o aspecto crítico né, aprender a escuta também do outro, isso tudo auxilia no processo aprendizagem.

Rodolfo: Então você é crê que exista “n” maneiras?

Professor 8: “N” maneiras, eu não acredito somente na aula expositiva, a aula expositiva para mim é um meio, mas existem outros meios que você pode utilizar, e a sala é um grande laboratório nesse processo de aprendizagem porque cada turma é de uma forma.

Rodolfo: 3º Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?

Professor 8: Toda aula, toda aula, porque não tem como você colocar um dia de avaliação, você avalia o aluno, a participação dele na sala, o comprometimento se são debates, rodas de conversa, como atingiu um ou outro, entregas de atividades. Tem várias formas, eu não acho que existe um único momento, eu acho que o processo ele se dá do primeiro dia ao último.

Rodolfo: Durante todo esse processo de ensino-aprendizagem avaliação ocorre?

Professor 8: Em qualquer momento ela ocorre, é como a gente fala nos nossos instrumentos “observação direta”, é a nossa observação perante a sala, do progresso do aluno naquele período todo, e voltando aquela história do conceito, da nota, é muito

amarrado isso porque o aluno ele pode não ter tido um conceito, no nosso caso lá o R, mas o aluno tem na observação direta, na participação, nos vários momentos né tirando o aspecto prova que ele foi muito bem. E eu sempre tive para mim que prova nunca avaliou, ninguém precisa me provar nada, eles precisam se apropriar do conhecimento de alguma forma e aplicar aqui, então muitas vezes essa aplicação se dá muito forte, vamos supor eu tenho um exemplo que é muito clássico. Eu fui da teoria geral de administração pra o pessoal mais velho, e teoria motivacional aonde tinha lá os dois fatores né, o higiênico e o motivacional de Herzberg, e aí a aluno pegou e eles tinham que fazer um seminário e eu dei livros, para se acostumarem com livro, a leitura que é algo que está perdido hoje nosso processo, e aí a aluna pegou e falou assim: Ah eu já sei, eu consegui ver isso de uma forma vendo a minha mãe que era muito triste por trabalhar em casa de família, e hoje ela trabalha numa escola e ela participa do processo de decisão e ela é feliz, e ela recebe bem menos do que ela recebia lá. Então ela conseguiu ter essa associação, então um processo aprendizagem que ocorre à qualquer momento.

Rodolfo: 4° Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito.

Você já faz essa sondagem?

Professor 8: Tem duas formas, pode ser uma sondagem prévia antes de começar o conteúdo né para ver como que a sala..., eu posso abrir um diálogo e nesse diálogo trazer algumas questões problema, e nessas questões problema eu começo a perceber o quanto o aluno sabe daquele determinado conteúdo que eu vou abordar, ou, uma avaliação diagnóstica quando for na área de cálculo né. Mas eu acho que muito mais dessa forma né, mais essas questões problema que eu trago no início de algum conteúdo novo né, porque aí você sabe como você vai abordar, de que forma né. Acho que essa sondagem prévia é bem eficaz.

Rodolfo: A questão 5 a 6 referem-se a critérios né, e aí se você responder já aqui na 5 eu nem menciono a sexta.

Rodolfo: 5° Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?

6° Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?

Professor 8: Critérios de avaliação, sem instrumentos?

Rodolfo: Critérios, sem instrumentos.

Professor 8: Critérios, complicado isso hein (risadas)

Rodolfo: Essa parte do critério de fato a gente acaba ficando um pouco assim, a gente entra agora na parte da entrevista que vai ser uma reflexão mesmo, sobre a nossa prática no que diz respeito a esse momento de avaliação. Porque o que nós temos hoje em dia se nós olharmos, o NSA traz para nós alguns critérios, mas de maneira documentada o nosso plano de curso não menciona né, não fala, e aí a gente tem a base tecnológica, as competências a serem desenvolvidas, as habilidades né, e aí a gente precisa estabelecer critérios para ela e como é que você faz essa relação, como é que você estabelece os seus critérios?

Professor 8: Porque se a gente olhar para o NSA, ele nos vincula à algo subjetivo, à um critério atitudinal, é bem nítido ali a questão do atitudinal, e até mesmo alia questão de quando a gente vai dar o retorno, quando ele propõe que a gente de um retorno aos pais de algum que não tenha atingido uma meta, muitas vezes é mais atitudinal do que outra coisa. E às vezes eu me pego tendo um olhar para isso, mas temos outros aspectos que temos que perceber, vamos supor o critério..., eu vou avaliar dentro de determinado conceito a capacidade de aplicar aquilo que eu passei, de que forma que ele consegue utilizar aquilo, trazer aquilo para a vida prática dele? Porque somente vamos supor um teste, apliquei um teste né, verifiquei, e o critério que eu vou falar são os acertos daqueles testes, então eu acho que a aplicabilidade daquele conceito na vida, no mundo corporativo, trazer aquilo para um estudo de caso real, e se ele consegue aplicar aqui minimamente, não precisa ser algo tão profundo, mas esta aplicabilidade eu acho que é muito mais relevante do que várias outras questões de acertos e erros né. E mesmo assim muitas vezes eu me pego fazendo avaliações muito abertas, e isso te demanda um critério de avaliação mais extenso, porque não existe algo quando é muito aberto, e quando é muito aberto você deixa o aluno livre pra poder dissertar, pra poder falar, e muitas vezes o olhar que ele me mostra em determinadas avaliações ele mostra que ele tem um olhar diferente, mas que ele

mostra aplicabilidade e que ele conseguiu captar o conceito e aplicar, e eu acho que isso é o mais importante.

Rodolfo: Então assim, se você pudesse listar de maneira geral quais são os critérios que geralmente você tem utilizado, até mesmo dos que estão lá no NSA quais são aqueles critérios que você geralmente utiliza bastante nas suas avaliações? Relacionamento de conceitos e tudo mais...

Professor 8: Relacionar o conceito, esse é o que eu mais uso. Porque como eu procuro usar vários instrumentos, esse relacionamento de conceitos é o que eu mais trago como critério de avaliação, no meu caso é o que eu mais utilizo, porque muitas vezes, e principalmente quando você vai trabalhar alguma coisa mais da oralidade, de uma roda de conversa, de uma questão de debate, ou mesmo a questão de um seminário, esse relacionamento de conceitos é o que mais aparece, porque há alguns anos eu já estou excluindo aquela provinha básica, e esse modelo remoto me deixou mais livre ainda.

Rodolfo: Para trabalhar de outras maneiras, de avaliar diversas formas...tá.

Rodolfo: 7º Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?

Eu coloquei que você e seus alunos, que vocês desenvolvem, porque esse processo de ensino-aprendizagem é uma troca né, são duas mãos aí. Geralmente quais ações vocês desenvolvem?

Professor 8: Eu busco muitas ações na questão de trazer um conceito, uma leitura, e partir dessa leitura que nós possamos trazer exemplos, e nesses exemplos a gente busca uma discussão, e nessa discussão a gente possa sair uma pesquisa, e dessa pesquisa em grupo eu trago olhar de vários grupos e esses grupos trazem o olhar deles pra sala, e aí a gente começa a discutir e muitas vezes pode ser essa pesquisa sobre o estudo de caso, e isso vai construindo né. Às vezes vamos supor, mesmo nesses casos que eu vou usar um exemplo específico, em caso de distribuição, eu trago essa questão da distribuição e peço para que eles possam dar uma solução, e

às vezes eles escolhem a mesma empresa mas eles conseguem cada um ir com um olhar diferente e aí naquele diálogo, naquela discussão, a gente consegue construir esse processo de aprendizagem, ou também por muitas vezes, eu utilizo bastante é querer trazer, principalmente para esse aluno que está muito antenado na internet, um documentário na Netflix, um filme. Eu trago um filme e por meio do filme nós começamos uma discussão, um debate, um olhar, mas eu sempre instigando com algumas questões, fazendo algumas questões que leve a reflexão global e aí começa a se construir esses processos.

Rodolfo: Então de maneira resumida essas ações que vocês têm em sala de aula, nessa troca, sempre vislumbrar uma interação né e o ouvir as partes, sempre tem essa questão de interação?

Professor 8: Isso, porque como a gente estava falando no início, é um processo de mão dupla, eu acredito muito na escuta, eu não acredito no processo de aprendizagem onde vou construir de uma forma eu falando na aula expositiva, esperando que alguém responda um questionário.

Rodolfo: 8º Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?

Professor 8: Tento mudar a forma com que eu passo o conteúdo, mudar a didática, trazer até por uma questão mais lúdica né. Eu lembro muito bem que eu era conhecido na ETEC como “Professor da ponte”. Ninguém entendia como é que um o “cara” vai dar aula dois meses e meio com o jornal, fita crepe e durex. Só que a quele método lúdico foi a melhor forma de eu conseguir trazer para eles né, porque o processo de aprendizagem era interrompido por questões muito técnicas que eles não conseguiram compreender pela pouca idade né, e aí por meio daquela brincadeira começa o relacionamento interpessoal, essa questão do lúdico ele preencher documento e assim por diante, ele começa a aprender e no final quando eles apresentam eles não têm noção, mas eles conseguiram aprender tudo que eu queria que ele soubesse daquela determinada disciplina, e era muito legal essa questão que eu fazia lá na ponte, que depois virou brinquedoteca mas que era o mesmo, não importava o produto, o que me importava era o processo. Essa questão lúdica é que

faz com que aconteça, ou então às vezes eu faço até um teatro, uma dramatização, eu acho que em uma dramatização acontece bem isso. Vamos supor, se eu estou dando TGA (conteúdo de teoria geral da administração), fazer uma dramatização do processo de tempos e métodos de Taylor. Eles conseguem fazer essa dramatização né, com uma questão teatral, e ali eles aprenderam conceitos exatamente do que eu queria falar, e lá o Chiavenatto vai falar de uma forma tão diferente, inacessível pra o nosso alunado, mas essa dramatização faz com eles consigam ter esse processo.

Rodolfo: Identificou/Pegou a dificuldade do aluno, você tenta aí principalmente numa linha do lúdico, transpor esse conhecimento para ele né?

Professor 8: E é o caso da aluna que eu falei lá na primeira questão, é a mesma coisa né, eu trouxe pra ela um aspecto da vida dela, do cotidiano dela, e ela com toda a dificuldade cognitiva dela em aprendizagem, de alguma forma ela aprendeu minimamente aquele conteúdo, então é diagnosticada essa dificuldade. Ou então o caso de outro aluno nosso que ele tem uma síndrome e que percebemos que ele precisa da escrita, então escrever na lousa para deixar os tópicos, salientar, então todas aquelas dificuldades que ele tinha eram superadas por meio disso, porque só a oralidade para ele, ele não assimilava, então ele precisava daquela escrita. Por mais que eu tivesse 30 e poucos na sala, eu tinha essa necessidade de mostrar isso para ele para que ele pudesse, porque ele tinha essa necessidade, então você sai do coletivo e às vezes vai para o individual, e às vezes sai do individual e vai para o coletivo.

Rodolfo: 9º Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?

Professor 8: Sim, eu costumo dar um *feedback*, eu dou um retorno pra eles sempre buscando mostrar se acertou, explicando, dando os parabéns para os acertos, pelo olhar, e depois quando eu percebo que minimamente não entendeu, eu procuro sentar com o aluno, conversar, dar o *feedback* e perguntar qual é a dificuldade, e nem sempre a dificuldade pode ser a forma com que eu estou ministrando o curso né, passando o conteúdo, então pode ser uma falha de ambas as partes, eu não sei de onde está saindo a falha, mas nesse *feedback* eu tento diagnosticar o que pode estar dando errado. Mesmo que não seja um grande percentual da sala, mas se eu percebo que

algun tem alguma dificuldade, alguma coisa, eu vou perguntar nesse *feedback*. Alguns recebem muito bem, outros quando o *feedback* é negativo não aceitam tão bem, mas você demonstrar, eu acho que o diálogo né, quando ele entende os parâmetros, os critérios que vocês está avaliando, a forma com que você avaliou, os instrumentos, e você explica, tudo fica mais fácil para a receptividade do aluno do retorno negativo, porque nem sempre o retorno é positivo, e todo mundo quer um *feedback* positivo

Rodolfo: Mas é a maneira como você coloca aquilo né, é a forma como é colocado, apresentado, dialogado, o tom utilizado, o vocabulário, as justificativas se são plausíveis.

Professor 8: E até você mostrar o que que você avaliou, quais foram os critérios, o que que ele atingiu, o que que ele não atingiu, porque ele não atingiu.

Rodolfo: 10º Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?

Professor 8: Conheço as competências, inclusive eu tive um grande problema quando eu tive que ajudar fazer o plano de curso do outro colégio, e aí foi aonde eu comecei a refletir bastante sobre competência e habilidade, porque muitas vezes a gente confunde habilidade com a competência, e a competência é muito mais ampla do que a habilidade. A habilidade vai mais para o campo da aplicação e a competência é muito maior, e como eu vou pegar essa competência e amarrar aos critérios, certo? Aí é mais difícil né, então vamos lá.

Aí eu já sei que as competências elas são tão amplas que naquele relacionamento de conceito ela também vem com aquelas questões atitudinais de critério, porque muitas vezes a competência, por mais que você queira desenvolver a competência, ela é tão única de cada sujeito que ela vem com alguns aspectos atitudinais que nós precisamos usar nos critérios para correlacionar com essa competência, que ela vai além do relacionamento de conceitos, porque vamos supor, deixa eu ver uma competência que eu utilizo, por exemplo “compreender o mundo do trabalho”

A compreensão do mundo do trabalho ela vai entender os aspectos..., vai, eu preciso saber que ele vai ter que aprender alguns conteúdos e aí vai ter que relacionar alguns conceitos, mas o mundo do trabalho ele tem uma questão severa com a disciplina com você se autodisciplinar, se entregar, pontualidade, uma série de coisas né, e mostrar que muitas vezes naquele processo de produção, vamos supor se você entende que se você atrasar alguma coisa a sua vida no mundo do trabalho vai ser prejudicada por questões, vamos supor, das punições da CLT em relação a folha de pagamento. Então tudo isso às vezes você consegue mostrar para o aluno que não tem essa visão do mundo do trabalho, porque é uma competência muito ampla, mas ela muitas vezes ela traz essa relação com a parte atitudinal do aluno, e o relacionamento de conceito. Só que como eu vou ver o rendimento dele? Eu acho que como nós falamos lá no início, o processo de aprendizagem vai do primeiro ao último dia, e muitas vezes o olhar, essa observação direta do aluno da primeira avaliação até a última, como que ele foi se comportando nesse processo. Então aí que você consegue ver o rendimento do aluno.

Rodolfo: Então vamos dizer assim que a competência é um conjunto de habilidades, conhecimentos e habilidades, e pela atitude do aluno a gente fecha a competência. Já que nesse conjunto de competências nós temos habilidades, você critérios para cada uma dessas habilidades dentro de um conjunto competente, talvez seja isso? Quando você usa relacionamento de conceito pertinência das informações.

Professor 8: É como eu falo, o processo do Centro Paula Souza ele é amarrado e a gente não consegue ter essa avaliação ampla da competência, não consegue ter essa amplitude, porque a questão tecnológica do NSA a ela faz com que você acabe ficando um pouquinho amarrado em determinadas situações, e aí é muito difícil você se desvencilhar disso pra ir para uma questão mais ampla. Agora eu já vi uma avaliação por competências em que você tem a habilidade onde você pode verificar aquela habilidade em vários momentos do curso, que elas vão sendo avaliadas em vários conteúdos. Vamos supor uma habilidade que vai gerar uma competência lá no Técnico em Administração, “ler, interpretar e construir textos” e assim por diante. Então vários momentos nós vamos usar essa habilidade dentro curso, concorda comigo? Você vai usar desde o primeiro até o último.

Então em vários momentos essa habilidade vai ser verificada, e você pode acompanhar ela durante todo o processo, só que no processo que é feito no NSA você não tem essa visão geral do aluno, agora eu quando coloco..., eu já tive uma experiência com um plano de setas, então você vai colocando naquele plano de setas as habilidades que o aluno tem que desenvolver, e aquele conjunto de habilidades vão dar competências, só que nos diferentes momentos em que você avalia, em que o aluno tem contato com essa habilidade você vai vendo como que é. Então pode ser que em “N” momentos ele pode ser extremamente regular, ou ele pode ser extremamente positivo, e de repente ele caiu de uma outra forma, e essa mesma habilidade nós avaliamos em vários instrumentos que o NSA não deixa a gente avaliar a mesma habilidade em instrumentos diferentes na questão pedagógica.

Deixa eu te explicar. Eu tenho uma habilidade, eu tenho habilidade 1 que eu vou trabalhar vamos supor no seminário, essa habilidade 1 eu vou trabalhar ela no caso, essa habilidade 1 eu vou trabalhar em grupo, e essa habilidade vou trabalhar individual. Eu tive quatro olhares para a mesma habilidade com quatro instrumentos diferentes.

E pode ser que o aluno individualmente ele vá mal, ou tem duas individuais e na em grupo ele também foi bem, e em diferentes momentos. Então eu estou usando a mesma habilidade com critérios e instrumentos diferentes de avaliação, e eu tenho olhar mais amplo, e se eu colocar isso numa planilha de quatro meses e meio eu consigo visualizar o aluno em um todo, eu não estou visualizando o aluno no momento bimestral, porque quando há quebra da avaliação no NSA, é como se o aluno deixasse dali para trás e fosse dali para frente. E é muito difícil a gente lembrar que esse olhar do aluno é global, ele não é naquela quebra, ali não existe uma quebra, ali é um período que a gente está fazendo até uma avaliação diagnóstica de qual a probabilidade do aluno, como que ele está, porque eu falo que a avaliação não é para auferir notas aos alunos, auferir menções, auferir porcentagens, é para diagnosticar as lacunas de aprendizagem, as deficiências de aprendizagem.

Quando eu vou explicar como ele vai ser avaliado, eu dou um exemplo de exame de sangue, que é bem pertinente. Eu falo assim, se você olhar o hemograma e falar assim, “ahh, está tudo normal”, beleza seu hemograma está tudo normal, se você

olhar o final, mas se você pegar lá a glicemia e a sua glicemia estiver 200, você tá com colesterol bom, você está com a hemoglobina boa, leucócitos você está tudo bem. Mas se você não cuidar da diabetes você vai morrer de diabetes, então quando eu avalio o aluno é exatamente isso, naquele aspecto da diabetes, naquela habilidade ele não atingiu e eu preciso ver essa habilidade do aluno e em outro momento. Isso muitas vezes a gente não faz, é o nosso erro.

Rodolfo: Entendi, então você acha que essa questão de estabelecimento do critério de fato está diretamente relacionada a habilidade em si, então a gente estabelece critérios para as habilidades e não para competência maior, então o estabelecer critérios de fato está presente em cada uma das habilidades e aí...

Professor 8: E aí no contexto ele sai para o mais amplo que é a competência.

Rodolfo: Então beleza, se eu tenho quatro habilidades dentro daquela competência e aí você estabelece o critério para cada uma dessas habilidades e se ele não atinge por exemplo duas daquelas habilidades você começa talvez a analisar o rendimento em cima dessa competência por cada uma dessas habilidades não atingidas, talvez seja essa linha?

Professor 8: Então vamos supor, eu tenho quatro habilidades dentro de uma competência, e ele foi bem em duas, e aí como eu falo para você, naqueles critérios de avaliação quais foram os momentos que eu verifiquei essas duas habilidades, mas então preciso ver que nesses dois momentos se eu usei mais do que um tipo de instrumento legal, senão vou ter que fazer uma recuperação continuada para que ele possa entender aquilo ali e desenvolver aquela competência necessária. Só que o modelo que nós utilizamos de avaliação por competências que nós utilizamos no Centro Paula Souza não nos dá isso pelo motivo do NSA, e a gente não tem essa visão dessa habilidade, e o professor para avaliar essa habilidade ele vai ter que nos instrumentos fazer uma planilha, nessa planilha de instrumentos ele sabe quais são as habilidades que eles estão verificando para aquela competência,

Rodolfo: E aí ele vai ter que bater sempre, porque no lançamento a gente vai colocar na verdade o conteúdo que foi trabalhado, a base tecnológica. Então toda vez ele vai ter que olhar e acompanhar direitinho o plano de curso com base no que foi estabelecido ali.

Professor 8: Depois eu te passo uma planilha que eu utilizo mas é em outra instituição, das setas, que ela consegue exatamente ver isso, e você vê o aluno por um semestre. Porque você viu as habilidades, elas estão ligadas à uma competência, e aquelas habilidades elas foram vistas em vários momentos, com vários instrumentos, e ao final você pode ter uma visão mais ampla.

Rodolfo: 11º Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?

Professor 8: Boa pergunta, como avaliar um aluno de R para B. Usando aquele exemplo que usei na resposta anterior, se eu tiver esse olhar amplo do aluno eu vou conseguir verificar como se eu colocasse no gráfico e aí você consegue ver como aluno se comportou. O aluno R vai ser um aluno muito linear, ele vai estar sempre naquela..., ele não vai ter picos, e ele pode ser que apareça aquele pico no trabalho global, no trabalho grupal, quando é em equipe. Mas quando é ele sozinho ele se mantém reto na linha do gráfico, e o aluno B não, ele oscila.

O aluno B é aquele que vai ter emoção, que ele carrega as emoções, que ele vai trazendo o dia a dia, e aí ele vai subindo e descendo ali naquele gráfico, e o aluno MB ele também é como o R, porque ele está sempre né, porque ele busca aquilo, ele quer aquilo né. Então ele vai buscar aquilo sempre, é dele e ele vai desenvolvendo aquela habilidade, porque ele já desenvolve as habilidades e as competências, então para ele acaba sendo uma linha reta e dentro pode ser que tem algumas quedas, mas ele tem uma questão mais homogênea nas avaliações, o B ele oscila e R vai se manter também naquele linear dele.

Rodolfo: Agora em uma perspectiva de conteúdo.

Professor 8: Mesmo em uma perspectiva de conteúdo, porque é notório independente do conteúdo, vamos supor aquele aluno que traz uma questão de cálculo, eu não

gosto de cálculo, eu não vou fazer cálculo. Então ele vai ter aquela questão que ele vai estar sempre mediano, e aquele que gosta muito de cálculo, que busca, que tem habilidade de lidar com isso, principalmente no ETIM. Por exemplo, dei lá Cálculos Financeiros e Econômicos, então os alunos, a maioria eles são muito bons em cálculos, então aquele que é muito bom em cálculo ele vai estar sempre lá no MB, porque cálculo financeiro, matemática financeira né, é muito simples, é uma fórmula e aplicar aquela fórmula, às vezes você leva para o Excel mas o aluno está sempre assim. Agora aquele aluno que tem a dificuldade com o cálculo, ele vai permanecer naquela linha do “eu vou fazer o básico”, e vai indo, fica naquela linha reta, e aquele MB, eu falo que o B é aquele aluno que deixa as emoções influenciarem nas notas dele, tem aquela displicência mas ele vai conseguir ficar naquele assunto dele de subir e descer.

Rodolfo: Ok, e aí naturalmente isso vai influenciando no conhecimento adquirido querido.

Rodolfo: 12° O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?

Professor 8: Eu gosto muito de trabalhar com projeto, então vamos supor que dentro do projeto eu posso ter três ou quatro competências ali inseridas no. Quando o aluno começa a desenvolver o projeto ele tem várias lacunas de aprendizagem, e ele começa tentar a aprender. E aí cabe a mim de começar naquelas lacunas vamos passando os conceitos, naquele processo de aprendizagem juntos, e eu vou fazendo com que eles apliquem, como eu já falei para você, a aplicabilidade do conceito é muito maior em um processo de aprendizagem né, e conforme ele vai aplicando naquele projeto e vai colocando a criatividade dele, que eu acho muito importante isso né, trazer aquilo para o mundo dele né de alguma forma, e ali vai criando aquele processo de aprendizagem e vai se construindo aquela aprendizagem, adquirindo o conhecimento e aplicando aquilo no projeto. Quando chega no final né, o projeto geralmente eu faço no final do semestre, eu começo ver todas as habilidades que eles foram ali dentro, e todas as competências, quais foram as competências? Ele vai mostrar ali no projeto o atitudinal, ele vai colocar no projeto as competências que eram necessárias tirando aquele do mundo do trabalho, as leis trabalhistas, o cálculo de

folha de pagamento, ele consegue mostrar naquele projeto tudo isso e colocar aquilo para explicar, para passar para outras pessoas, ou para passar numa forma de seminário, apresentação, feira, uma roda de conversa, não sei, de forma que se construa o projeto. Então eu acredito que nessa forma de um projeto você consiga muito trabalhar essa questão da competência, porque do primeiro ao último eu começo a construir o projeto, e eu tenho nas minhas disciplinas uma questão que eu sempre trago é um mês e meio de aula, conteúdo, e como inicia um projeto, e então esse projeto vai acompanhar eles com vários instrumentos, com vários critérios, em várias habilidades e em vários momentos.

Rodolfo: Então para você avaliar por competência significa uma construção sucessiva e uma coisa encaixando na outra?

Professor 8: Isso, porque ela começa a cada habilidade está uma competência, mas no final ela tem um uma questão global. Por isso que eu gosto muito de trabalhar com projetos, eu estou focando muito minhas aulas indo para projeto, muito para o interdisciplinar que é onde eu acho que se construa essas competências, porque as competências. Se a gente analisar as competências de um aluno em uma determinada disciplina, ela não está somente ligada à minha disciplina, ela está ligada à disciplina de português, ela está ligada disciplina de informática, ela está ligada à disciplina de biologia, de geografia. Todas estão se interligando ali, você concorda?

Rodolfo: Com certeza. Quando você mostra né para o aluno essa aplicabilidade a inter-relação de tudo aquilo, faz parte do mundo né e da realidade de fato, e se enxerga significados para tudo aquilo né e começa a enxergar o significado.

Professor 8: Até aquele mapa conceitual né, quando a você começa a pegar aquele mapa conceitual e aplicar, e se a gente vê, a interdisciplinaridade acho que ela deveria ser muito mais aplicada nesse tipo de avaliação por competência porque nós não somos mundos separados em disciplinas, nós somos disciplinas dentro de um mundo, que é o processo pedagógico daquele ano.

Rodolfo: 13° Avaliar é?

Professor 8: Conhecer, ser humano.

Rodolfo: 14° O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

O que seria necessário para você, porque nessa conversa a gente verificou de certa forma toda essa angústia, às vezes um ponto de interrogação grande ainda presente nesse processo de estabelecer, conectar critério à habilidade, critério à competência. Então o que seria necessário para você estabelecer esses critérios com pouco mais de clareza?

Professor 8: Para que eu pudesse estabelecer os critérios com pouco mais de clareza. Eu acho que isso agora é uma questão minha né, em questão de rever, esses critérios, essas coisas, eu acho que haveria necessidade de principalmente no Centro Paula Souza, de desvincular o Coordenador Pedagógico de um processo administrativo burocrático, porque eu acho que o papel desse coordenador pedagógico é estar presente, criar um elo entre aluno-professor, processo de aprendizagem. Então nós deixamos para que muitas coisas sejam discutidas, nessas questões de critérios de avaliação, essas coisas importantes, em um período que é muito único que é o conselho de classe, e naquele conselho a gente só está fazendo mensuração, a gente não acaba vendo a competência e ali a gente percebe que é uma grande questão irracional, não vê o 360° do aluno, não tem uma avaliação 360, é muito pontual em vários momentos. Então eu acho que essa questão dos critérios, se você tiver uma coordenação pedagógica ativa com reuniões pedagógicas voltadas à, “vamos falar de competência, vamos falar de habilidade, vamos falar de critérios de avaliação, vamos falar de interdisciplinaridade, vamos fazer um projeto pedagógico onde nós tenhamos disciplinas”, nós somos um pedaço que faz parte de um todo, não um pedaço que se acha o todo né. Então precisava dessa pessoa, de ter isso para conseguir fazer com que a escola né, esse contexto ETIM eles tenham essa visão, porque no ETIM nós ainda olhamos assim, vamos supor que a minha visão de educação, a minha visão de critério para avaliar é uma, será que a pessoa que pega lá o da BNCC de história é o mesmo? Será que essa construção é feita a quatro mãos? Será que eu não posso estar dando cálculos financeiros e estatísticos e eu não posso falar com professor de filosofia para ver a parte comportamental da economia? Será que não pode conversar com geografia, que vai conversar com história, que conversa com filosofia, e conversa

com matemática e que tudo isso se aplica a um contexto, e poder ter os mesmos critérios de avaliação para que o aluno também entenda esse processo de avaliação que muitas vezes pode ser cruel com ele, como eu disse para você que lá no início eu era cruel.

Não sei se ainda sou cruel, acredito que ainda devo ter um pouco dessa crueldade ainda herdada de quarenta anos de educação bancária né, mas eu acho que esses critérios de avaliação ele necessita desse diálogo, necessita dessa construção coletiva, necessita dessa questão pedagógica, eu acho que pegamos uma reunião pedagógica e jogamos ela no lixo para falar de coisas que realmente pouco às vezes constroem pedagogicamente o nosso plano de ensino né, nosso projeto pedagógico anual. Eu acho que esse projeto pedagógico é uma coisa que precisa ser..., ele pode estar amarrado lá a questão do NSA, amarrado a questão do Centro Paula Souza, mas as unidades têm essa autonomia pra trabalhar isso de uma forma coletiva.

Rodolfo: Então você identifica a necessidade dessa participação, por mais que o grande né, o plano grande por exemplo não faça essa conexão direta de critérios com competências, não deixe claro né o que você pode utilizar de critérios para cada disciplina, o conteúdo a ser trabalhado que a gente não chama de disciplina no Centro Paula Souza, a gente chama de componente curricular né, então além disso as escolas, as unidades tem essa autonomia que como você disse, por um trabalho de coordenação pedagógica desvinculado à essa parte administrativa e com mais tempo para essa prática docente e a necessidade do aluno, talvez a gente fizesse essa conexão essa construção junta aí nesse olhar a cada competência, habilidade e os critérios que podem ser utilizados para a gente conseguir desenvolver no aluno e não ficar no processo de conselho que apenas mensura o que o aluno alcançou, alcançou, mensura o que o aluno é. Então você acha que é mais a prática da presença ativa do coordenador pedagógico nas práticas de cada um dos professores.

Professor 8: Não é só a presença deles.

Essa questão pedagógica é muito ampla, então vamos supor, vamos falar de avaliação, vamos falar de processo de aprendizagem, vamos trazer um artigo e vamos ler? tem um artigo do Arroio que ele é muito legal falando da educação e das práticas

pedagógicas, ele fala que a escola vai além do muro da escola então a gente precisa desse olhar que a gente pode construir o conhecimento sabendo da prática deles do final de semana e uma série de coisas.

Então se o conhecimento vai além do muro da escola, porque não dentro do muro da escola nós não fazemos diálogos com rodas de conversa dos educadores para tentar por esse processo, pra que esse processo seja algo interdisciplinar e muito mais fácil para o aluno, porque como eu falo para você que as habilidades elas podem ser avaliadas em vários momentos, elas podem ser avaliados em vários momentos e em várias disciplinas e aí você terá competência global como a gente fala, porque não há essa ligação. O mapa conceitual é mapa conceitual do componente curricular, mas não o semestre.

PROFESSOR 12

Rodolfo: 1º Como você aprendeu a avaliar?

Professor 12: Bom, eu aprendi avaliar primeiro foi com a famosa prova tradicional, com a famosa prova escrita, mas ao longo da minha carreira eu percebi que eu tinha alunos que não funcionavam na escrita, só que na oralidade era 100% das respostas, alunos que no teste se sentem pressionados porque eles gostam de se expressar, gostam de deixar suas respostas bem detalhadas, então só pelo fato do teste eu percebi que meu aluno que era um aluno exemplar em sala de aula, para ele travava, que é muito simples no vestibular, mas ele travava. Então assim, eu aprendi avaliar que uma prova só escrita às vezes não é o melhor, uma prova só de teste também não é, eu não tenho 100%, eu não consigo avaliar 100% do meu aluno. Então eu aprendi a colocar pergunta dissertativa, pergunta de alternativa, pergunta de associar de verdadeiro ou falso, então aprendi a colocar todas as formas possíveis dentro de uma avaliação, no caso da avaliação no papel, e uma das coisas que eu comecei a fazer também e eu percebi que isso deu muito certo, quando você fala assim para o aluno -você vai fazer uma prova oral- essa palavra “prova oral” também traz muitos bloqueios então eu mudei o nome, quando eu falo assim- gente vamos fazer uma gincana, um jogo de biologia- eu estou fazendo uma prova oral, mas o meu aluno ele encara como uma diversão, ele encara como uma competição, então eu consigo avaliar meu aluno na escrita, consigo avaliar o raciocínio dele, como é que funciona o

raciocínio na gincana, então é isso que eu tenho aplicado. Basicamente gincanas, as paródias também eu percebo que traz por incrível que pareça, uma calma para o aluno que ele lembra da paródia, e ele fala - nossa é verdade, isso aqui eu sei - então eu aprendi a usar todas as formas possíveis e falar assim - olha o que você escrever eu quero ver a sua escrita, ver o que vocês sabe - sei falar para ele assim - vamos ver se você acerta - então é cansativo não é fácil, mas você consegue realmente ver o quanto o seu aluno sabe da forma que ele sabe se expressar, eu tenho feito isso.

Rodolfo: Então respondendo de maneira resumida como você aprendeu avaliar, você aprendeu avaliar com a sua prática e não tanto com a teoria da faculdade?

Professor 12: A teoria te dá uma direção, ela te fala assim – olha, procure analisar o seu aluno em todos os aspectos - mas ela não te fala como, tem que analisar tem que dar as oportunidades, mas como? então é realmente errando e aprendendo na prática.

Rodolfo: 2° Para você, como o aluno aprende?

Professor 12: Quando ele realmente vê que aquele assunto faz sentido para ele, quando aquele assunto importa para ele, então se eu falar de um assunto por exemplo bactéria, e se eu falar que essa bactéria tem três formas de reprodução, ele vai falar - tá- agora quando ele vive aquilo faz sentido pra ele, ele não decora, ele aprende.

Rodolfo: 3° Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?

Professor 12: Eu acho que a todo momento, porque assim né, dependendo de qual processo. Então quando você chega na sala de aula, quando a gente chama de sondagem inicial, então você começa com uma conversa com eles né, a gente fala - gente que você sabe sobre isso - ou seja, quando eu faço essa sondagem eu vejo tudo que meu aluno sabe, para saber de onde eu vou começar, qual o ponto de partida, então -olha, de acordo com o que você sabe, o que aprendeu vamos completar, vamos atualizar essa informação- como se fosse assim: Aluno você não tá aqui só para receber conteúdo, eu quero saber tudo que você tem para eu te direcionar

com base nisso. Então uma sondagem inicial para começar uma aula você já está avaliando, durante a explicação quando o aluno te pergunta alguma coisa ele está acompanhando esse processo. Então eu acho que aula como um todo dependendo do seu olhar, é um processo avaliativo.

Rodolfo: 4º Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito.

Você já faz essa sondagem?

Professor 12: Sim, eu começo fazendo essa sondagem e às vezes por exemplo eu também faço uma simulação de jogo. Então os meus alunos como eles não conhecem a gincana, então eu começo assim -Olha nós vamos fazer uma simulação -igual eu estou fazendo com os ETIMs que entraram agora, e aí eles falam “ai pro, como é que funciona”, então o nervoso já bloqueia. Então eu já pego, e falo assim – olha, vamos fazer uma simulação, vamos lá, quem acertar tem a pontuação, mas quem errar não perde ponto- para não dizer aquela coisa, “nossa, eu não posso errar”, é como se eu estivesse dizendo - quero ouvir vocês, vamos fazer um teste-. Então às vezes em um jogo quando você fala “simulação” “é só para a gente ver se funciona”, eu já consigo pegar com eles o que ficou faltando, qual é o assunto, se todo mundo errou aquela questão e porque, se um só ficou com dúvida. Então de uma forma diferente você pode começar assim, -vamos fazer um jogo uma simulação, vamos ver o que que vocês lembram. Então quando você fala “o que que vocês lembram” você dá essa liberdade para o aluno e aí eu consigo ver onde que ficou faltando, e o que que eu posso avançar, mas bem simples.

Rodolfo: 5º Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?

Professor 12: Eu valorizo eu coloco, a organização, eu sempre coloco esse critério, a organização, ainda mais porque por exemplo na biologia os meus alunos ficam falando assim - ai professora tem muito nome, ai não dá, para que tanto nome difícil. Então eu sempre coloco assim -gente, coloca o seu caderno organizado, os nomes, os significados. Eu valorizo também muito a pontualidade quando eles conseguem entregar no prazo, aquela responsabilidade da gestão do tempo também durante o

processo avaliativo eu vejo como que um interage com o outro, se ele respeita a opinião do outro, porque a, biologia também tem alguns pontos bem polêmicos, então tem salas que eu tenho que mediar porque um não sabe escutar a opinião do outro e aí você tem que entrar nesse assunto, e tem salas que um respeita a opinião. Atividades em grupos, como que é a interatividade, o respeito entre eles, como que eles lidam com a gestão das tarefas, então resumindo, cumprimento das tarefas, objetividade porque tem alunos que fazem aquela volta e não escrevem nada. Então uma objetividade, clareza nas suas ideias, a organização do seu material e o relacionamento com os colegas tanto na atividade quanto durante as aulas.

Rodolfo: Então você sempre estabelece relacionando ao conteúdo que você pretende desenvolver?

Professor 12: Sim

Rodolfo: A sexta questão está relacionada à alguns critérios e você acabou já mencionando. **6° Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?**

Rodolfo: 7° Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?

Ensinar/aprender você e seus alunos né, considerando que é um momento de troca né, quais ações geralmente é você realiza, você e os alunos?

Professor 12: Esse ano surgiu uma estratégia, ainda mais com essa... o que que eu vou falar é mais por questão da pandemia, do online que ficou reforçado, por que? No presencial eu trabalho com bastante adesivos, então a gente vai fazendo aula de laboratório, vai fazendo aula prática, e no online o que eu procurei fazer assim como nós fomos orientados no começo do ano na reunião, eu posso trabalhar um assunto de genética da forma tradicional, e falando que isso vai cair no vestibular, mas o que que eu tenho feito? Eu tenho feito estudos de caso colocando os próprios alunos no assunto, então eu coloco assim - Pessoal o que eu posso usar com exemplo? - começa a brincar com eles, não fica só aquela aula “vamos dar vestibular”, não, hoje a aula é de CSI, hoje a aula é de casos de família. Então eu coloco eles na situação e primeiro falo – eu vou dar essa aula, perguntem tudo que vocês precisam porque

vocês são os médicos legistas, vocês são cientistas, os geneticistas procurados para resolver esse caso - Então eu coloco eles na situação né, e eles começam a brincar entre si e eles estão focados porque eles querem resolver aquele quadro né, quem teve filho com quem, quem esteve envolvido naquela cena criminalística, então eu percebi que foi assim algo fantástico porque nós dois juntos, eu vou apenas orientando eles né, olha lembra dessa aula? então eles estão me dando uma resposta tão rápida porque eles estão sendo envolvidos no assunto, eles querem resolver aquele caso de genética, aquele caso de nossa “quem matou quem?”, “quem traiu quem?” naquela brincadeira que a gente faz, isso no terceiro ano, mas também nas outras salas. Eu sempre coloco um caso, uma situação que estamos vivendo para eles resolverem a situação problema com a aula de, então aquele meu aluno que não participa que não interage, ele vai ficar assim - e agora eu não sei responder um caso que está acontecendo mesma na prática - então isso uniu os alunos, trouxe os alunos de uma tal forma que até eu fiquei surpresa

Rodolfo: 8º Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?

Professor 12: Eu sempre falo assim – Gente, onde estão as dúvidas, o que ficou faltando – E conforme eles vão me respondendo aí eu sinto que eu preciso fazer uma aula diferente aí, aí é onde eu uso a paródia porque sei que meu aluno vai memorizar, então esse assunto que ficou meio picadinho então vamos fazer uma revisão, e sempre motivando com a gincana. Eu sei que às vezes pode parecer até meio repetitivo, mas pra eles a gincana motiva, então ao invés de falar eu vou deixar uma lista de exercícios e quem tiver dúvidas... não, então assim - pessoal em grupos e equipes respondam os exercícios, vamos fazer e lembrem da paródia - então a todo momento eu estou monitorando as equipes, os alunos de uma forma mais de perto. Se você me permite, eu lembro que o ano passado em uma das reuniões você comentou que você dividia a sala em grupos, para poder conversar com cada grupo né e mostrar, olha fulano, eu estou aqui, para não ser apenas mais uma sala. Então, bom dia fulano tudo bem com você, como você está? Então esse tratamento que você falou no ano passado né, de olhar um por um, acompanhar esse aluno, eu comecei a fazer, eu trouxe para mim, mas de uma forma diferente. Então na gincana eu consigo me aproximar o aluno e falar assim -tá onde que você está com dificuldade? O que

está pegando? - e deu tanto certo essa ideia que eu acabei pegando emprestado de você que alunos que o ano passado nem escreviam no chat, ou nem falavam agora eles estão. Então eles começaram a sentir assim - A pro está perto de mim, eu posso perguntar e ela não vai me dar bronca, ela sabe que eu existo, eu não sou mais um na multidão.

Então isso aproximou eles e eu consigo agora, saber que os meus alunos estão aprendendo e quem não está, está me escrevendo. Então eu estou conseguindo acompanhar todos.

Rodolfo: Então, essa questão do quando você identifica essa dificuldade aprendizagem você tenta encontrar outra maneira pra fazer já que você está próximo dos alunos, por um monte de estratégia utilizada.

Rodolfo: 9º Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?

Pode olhar para o integrado mesmo.

Professor 12: Eu costumo fazer o seguinte. Antes eu só deixava a nota no NSA, e agora o que que eu faço? como nós estamos online então eu começo a reunião com eles, não coloco para gravar, e então eu coloco a planilha de notas, e mostro. Como a maioria dos alunos com todas essas técnicas estão indo muito bem, então todas as menções estão muito boas porque eles estão realmente empenhados, mas às vezes tem aluno que esquece aquela atividade principalmente do ETIM, então eu coloco na tela para eles e falo - então gente, essas são as menções de vocês, se alguém esqueceu me procura, conversa comigo. Mas nas atividades também assim que eu abro as atividades eu dou uma devolutiva e eu sempre coloco MB, ou 100%, ou uma observação, para ele ver assim, a professora...porque às vezes tem aluno que pode pensar assim “se eu só entregar qualquer coisa já é MB”, porque tem aluno que faz isso. Então já aconteceu de eu falar assim- “fulano, você entregou em branco, você entregou errado, está incompleto. Então ele vai falar, “opa, a professora tá vendo”, então a todo momento eu mostro seja na atividade seja durante a aula eu mostro: “olha tô acompanhando vocês, alguém esqueceu por alguma razão vem conversar comigo, pode ser no chat”. Então eles sempre estão recebendo essa devolutiva, são parabenizados, lógico sempre que eles merecem, e sempre que acontece alguma

coisinha assim de dar uma queda na produção como já aconteceu, eu falo – pessoal, o que está acontecendo conversa comigo, chama no reservado.

Rodolfo: Então você traz o aluno para você nesse *feedback*?

Professor 12: Sim, o tempo todo.

Rodolfo: A reação deles é sempre positiva ou em algum momento existe algum transtorno por conta desse *feedback*?

Professor 12: Não, sempre foi positivo mesmo, e o aluno vem falar “desculpa professora”, ou era uma resposta que não justificava “ahh é porque eu estou com problema na família”. Já aconteceu de o aluno falar assim “vou te entregar hoje tá”, nossa assim seco, e eu falo assim “ok fico no aguardo”. Mas nos demais eles se mostram, assim professora, desculpa aconteceu isso, eu deixei passar mesmo. Então eles sempre se mostram assim agradecidos por eu ter dado esse retorno, e quando eles reconheceram as falhas deles, mas eu sempre tratando assim com muita compreensão, com muito respeito, eu nunca fui de falar “e aí fulano, tu vai entregar, e aí gente”, não, nunca assim nessa forma agressiva, sempre assim “quem por acaso esqueceu, aconteceu alguma coisa, vem conversar comigo”. Então essa minha postura talvez tenha dado a liberdade para o aluno falar assim – “Pro, perdão. Eu falhei, mas vou entregar hoje-. Então não sei se essa minha atitude de mostrar assim “vem conversar comigo” que traz o respeito deles também e até o pedido de perdão por ter esquecido alguma atividade.

Rodolfo: Tudo é questão da abordagem né, a abordagem acaba refletindo em todos os processos de *feedback*.

Rodolfo: 10° Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?

Aí a gente entra no rendimento do aluno até colocar a menção. Algumas coisas, alguns pontos você já trouxe lá em cima né da prática e do critério, mas se você conseguir fazer um compilado com esses três tópicos. Como você conhece as competências a serem desenvolvidas, como elas estão inseridas nesse seu processo avaliativo, e como você estabelece os critérios para cada uma dessas competências, e como você relaciona esses critérios com o rendimento.

Professor 12: Eu vejo as competências que tem então sempre procuro assim, as aulas, tudo que eu uso durante a aulas, jogos, gincana, paródia, tudo que eu faço né é com base..., bom, por exemplo, o aluno no primeiro ano tem que saber identificar um ser vivo, então vamos fazer todas as formas que eu tenho, todas as metodologias que eu tenho para que ele naquela avaliação, ou naquele processo avaliativo, naquela menção, ele saiba dizer para mim quais são os critérios, que com base nas aulas ele consiga atingir um objetivo. Então assim tá tudo interligado, se ele precisa saber essa competência, então eu vou trabalhar durante as aulas para que ele tenha conhecimento para atingir essa competência, e na avaliação também eu sempre vou buscar fazer as perguntas ou colocar os exercícios que ele atinja essa competência. Então durante todo o ano letivo durante todo o bimestre, sempre tudo vai girar em torno de atingir cada competência que foi estabelecida durante aquele ano. Respondi?

Rodolfo: Então beleza, você pega as competências, olha os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e aí com um trabalho parcial você vai desenvolvendo cada um desses conhecimentos, e aí como é que você estabelece os critérios para cada competência?

Professor 12: Como é que eu estabeleço? Agora você me pegou (risadas). Acho que você já tinha falado que eu já tinha respondido anteriormente, então eu penso assim, o meu aluno está sabendo relacionar esse fenômeno com esse problema? ele está sabendo resolver uma problemática? Então, se eu colocar para ele uma situação problema ele vai conseguir relacionar todos os conceitos com o que está acontecendo? Se você me permite eu vou colocar um exemplo na prática para ficar mais fácil.

Então, eu vou falar sobre vírus e bactérias, então pra eles fica “a tá, os vírus, ok”. Agora quando eu trago assim pra eles: gente, de acordo com o que nós conhecemos sobre vírus e bactérias, explique porque a situação do COVID...porque muitos me perguntam assim – Prô, se vírus eu tenho que tomar um antiviral, e bactéria um antibiótico, porque que uma pessoa com COVID a gente tem que tomar antibiótico. Então essa pergunta, essa competência, identificação dos seres vivos, como que eu reconheço um vírus, uma bactéria, quando eles fazem a pergunta para mim “porque alguém com um COVID toma antibiótico eu consigo assim atingir a competência “Identidade dos seres vivos”, eu consigo que o meu aluno consiga relacionar tudo que foi visto às vezes em um mês de aula fazer sim um mês de aula, e responder essa questão.

Rodolfo: Então o trabalho de relacionar os critérios à competência é fragmentar a competência em cada um dos conhecimentos de fato, agora como é que esses critérios mostram o rendimento no que diz respeito ao alcance, as vezes ele não consegue identificar as diferenças 100% do vírus e da bactéria, mas ele consegue até uma parte e aí como é que entram os critérios nesse rendimento aí para saber...

Professor 12: Aí então o que que eu faço, quais os critérios que eu avaliei, então na avaliação escrita, porque você disse assim que às vezes ele não conseguiu 100% disso, então sempre que eu faço os critérios é para avaliar aquela avaliação global, então entender tudo o que esse aluno pegou. Então às vezes numa alternativa ele não teve um raciocínio muito bom, ele se confundiu, mas na escrita em outro exercício ele mostrou para mim que ele realmente pegou essa ideia. Dificilmente, não vou dizer que não acontece, mas dificilmente o aluno fica perdido, ou então ele não consegue absorver 100%, porque, aquela pergunta respondi anteriormente, quando eu pego uma situação que ele está vivendo ele realmente aprende, então ele consegue juntar todo o conhecimento.

Rodolfo: Você olha esse critério relacionado ao rendimento num todo de resolução de um contexto, de uma solução de problema, de uma situação-problema é mais nesse olhar...

Professor 12: Aí se ele não atinge nas menções, aí é hora de você olhar assim - Espera, se ele não foi perfeito aqui qual é a melhor forma de se avaliar?

Uma coisa também que eu percebi, em muita atividade escrita realmente alguns não vão atingir 100% mas aí você entra por exemplo com um seminário, o aluno te dá um show daquele assunto porque ele está se expressando. Então como você falou, sempre procurando formas de alcançar os alunos então se por acaso ele precisou ficar de recuperação, então espera -do jeito que eu estou fazendo não foi o 100%, vamos fazer um trabalho diferenciado, e é aí onde eu consigo recuperar esse aluno e sanar as dúvidas.

Rodolfo: 11° Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?

Professor 12: Eu vejo as respostas, como que eles respondem, como que a linguagem deles, assim, o quanto eles aprofundam e tentam explicar isso. Tem muitos alunos que eu percebo que assim, às vezes até falta de atenção, então eu coloquei uma atividade que tem 12 questões e esse aluno respondeu 6 porque um ele esqueceu de selecionar a alternativa, então o que que eu vejo um aluno regular e aquele que faz o que dá, ele faz o possível, dá uma resposta só pra não deixar a atividade em branco, só para constar como menção, então na hora que você vê a resolução dos exercícios, ou mesmo o trabalho como já aconteceu nos seminários, você consegue perceber assim o capricho, a organização, a pesquisa, ou nas atividades como que eles respondem, se respondem direitinho ou se deixa passar alternativa, então quando você vê esses detalhes você consegue identificar o aluno que fez uma atividade por fazer para não ter um I, por exemplo, e aquele aluno que assim, só tirou B porque ainda ficou faltando alguma coisinha, porque é um aluno bom, é um aluno que te pergunta, é um que te questiona, que de repente te chama no chat, então ele quer. A área de biológicas não é a melhor área para ele, mas ele está buscando, então você vê essa diferença que é justamente esse aluno que, “espera aí como que eu posso fazer para ele atingir o MB”, então essa postura dele, como que ele responde uma atividade, como que ele faz no seminário. Pode parecer meio estranho, mas é nítido quando você vê um aluno que faz por fazer e quando você vê o aluno que dá o seu melhor.

Rodolfo: Você acha então que é a diferença do R para B é mais uma questão atitudinal? Postura e tais...

Professor 12: É, posso estar errada, mas, acho que não.

Rodolfo: Às vezes a gente pode ter um aluno de R para B em questão de conteúdo de fato né, porque ele não é não adquiriu, mas geralmente você vincula isso à uma questão atitudinal?

Professor 12: Realmente pode ser que o conteúdo tenha falhado, mas aí é aonde... por que que eu falo atitudinal? porque aquele aluno que assim, exemplo, tem aluno fala assim “olha prô, eu ainda não entendi isso daqui direito, me explica de novo por favor, me ajuda?”. Então ele tá buscando enquanto tem outros alunos que falam “ahh depois eu vejo”, por isso que eu falo que atitude, é um conteúdo que ele não tem uma afinidade, que ele tem essa dificuldade, mas ele está lá às vezes que até manda mensagem toda hora.

E aí tem aqueles alunos que você chama na aula, você interage, mas pra ele está bom, estou na média, o famoso que os alunos falam “R passa”.

Rodolfo: 12º O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?

Professor 12: Deixa eu pensar, eu acho que eu acabei respondendo meio que dissolvido

Rodolfo: É algo de construção?

Professor 12: Construção, construção, essa palavra realmente foi a palavra-chave, porque assim, assim como qualquer disciplina é uma continuidade, então você começa falando de um assunto e você vai desenvolvendo e vai tirando as dúvidas e vai evoluindo e vai crescendo junto com os alunos, tanto é que você sabe melhor que eu porque você tem mais experiência do que eu, que assim você tem o mesmo conteúdo mas ele vai sendo construído de forma diferente em cada turma, então aí

que você vai né, então tem uma sala que você devolve mais para um lado, tem sala que você desenvolve só o básico porque a sala não interage, tem salas que interagem tanto que se você deixar você não passa o seu conteúdo, você vai falando vai falando de vários outros assuntos. Então é uma construção dia a dia, e aquele aluno que acaba também faltando ou não interage, quando ele vai assistir aquela aula ele fica assim: tá e agora?

Lembra que você falou que eu dissolvo as competências ao longo do tempo, então acho que é isso.

Rodolfo: Então para você, avaliar por competência é avaliar uma continuidade, uma construção?

Professor 12: Isso

Rodolfo: 13º Avaliar é?

Professor 12: Avaliar é acompanhar meu aluno, acompanhar o seu progresso, acompanhar as defasagens, e ajudar ele caminhar comigo. Então é o olhar esse aluno como um todo, e entender as dificuldades e mostrar, olha, vamos lá eu quero saber a sua resposta, eu quero saber o que você sabe, então por isso, logo no começo, a avaliação é o dia a dia, você vai acompanhar esse aluno dia a dia. Então uma coisa simples, às vezes meu aluno não está bem naquele dia, então se por exemplo meu aluno é um excelente aluno, que ele é assim nossa “incrível” só que naquela prova, naquela atividade ele foi mal, e ao invés de eu falar assim – “nossa fulano, o que aconteceu”, eu já tive professor que fala assim: “nossa, mas o que que aconteceu? você é tão bom por que você foi tão mal nessa atividade. A pessoa já está se sentindo a pior das espécies né, então de repente se você chega assim, ‘fulano, está tudo bem? aconteceu alguma coisa? posso te ajudar? Teve algum conteúdo que não ficou muito claro?’, porque mostra para ele assim, “você está passando por um momento”. Então até isso a gente tem que enxergar né, que vai ter dias que ele não vai estar bem, então pode ser que naquele dia eu não posso usar aquele dia para falar assim, “l de participação”, eu mato esse aluno. Tenho que entender que naquele dia ele não vai render, só que nos demais 300 dias ele vai ser um espetáculo, por isso que avaliar é a acompanhar dia a dia.

Rodolfo: 14° O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

Professor 12: Como assim? Desculpa.

Rodolfo: O que você precisaria talvez para conseguir estabelecer critérios e vincular às competências, caso você tenha dificuldade nisso, com pouco mais de clareza?

Tem alguma coisa que você precisaria para conseguir estabelecer os critérios com um pouco mais de clareza.

Vinculado à rendimento e tudo mais.

Professor 12: Talvez uma orientação da coordenação, uma reunião, um “videozinho”.

Rodolfo: Talvez, depende do que você acha que está faltando, para você conseguir vincular os critérios à competência, e cada um desses critérios ao rendimento dele, sabe, não sei se em algum momento fica subjetivo. Tudo bem que a gente fez do R para o B e aí a gente conseguiu diferenciar que do R para o B a gente tem uma questão mais atitudinal, mas mesmo assim a gente vai precisar apontar o rendimento dele né, colocar lá no documento, vamos dizer assim, a menção alcançada por ele. A gente coloca uma definição operacional e específico de cada uma das menções, e por exemplo o MB o aluno obteve desempenho excelente, o B teve um bom desempenho, o R teve desempenho regular. Mas como é que a gente vincula isso a cada uma das competências né, e das habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Professor 12: Não sei se eu vou responder sua pergunta direitinho, mas por exemplo, realmente algumas coisas você consegue mensurar, acertou 8 questões MB, acertou seis questões B, então algumas coisas você vai na matemática, naquela regra...

Rodolfo: E não é para fazer, porque na verdade é menção e não nota.

Professor 12: É isso, mas só nesse caso só estabelece assim, mas eu vejo que realmente acaba sendo um pouquinho subjetivo, até um pouquinho nesse acompanhamento diário, até mesmo porque a gente tem o critério “observação direta”.

Então eu estou vendo como meu aluno está agindo, o que não está, e acaba sendo uma linha muito tênue entre ah “ele é muito bom”, “não ele é só bom” “não é regular”, então é uma coisa muito assim de realmente você olhar no dia a dia, de você ver esse progresso, porque o mesmo aluno ele pode ter um I porque ele não estava bem naquele dia e ele esqueceu de entregar, e na segunda atividade pode ter um MB. Então, de repente, eu falo por mim, eu acho que eu precisaria de um documento bem simples, uma “planilha”, com algumas orientações assim, olha: quando o aluno se comporta desse jeito... meio que assim, querendo ou não eu acho que nesse ponto aí eu sou um pouquinho tradicional, a gente estabelece algumas condições para falar, olha, esse aluno teve um ótimo desempenho, olha por conta disso esse aluno falhou. Então eu ainda preciso estudar mais sobre isso, eu assumo que eu preciso me aprofundar mais sobre isso.

Rodolfo: Então talvez se a gente tivesse uma planilha que vinculasse critérios a às competências, e os níveis para cada critério, o MB do critério, o B do critério, então na verdade a gente teria que ter um perfil/definição de MB para cada critério talvez?

Professor 12: O que eu quero dizer é assim. A gente tem o critério relacionamento de conceitos, aí dentro do relacionamento de conceitos a gente teria o relacionamento de conceito de MB, o relacionamento conceitos B o relacionamento de conceitos R, e aí uma descrição breve do que seria que seria o relacionamento de conceitos MB, um relacionamento de conceitos B, um regular e um insuficiente?

Eu sei que ainda é um pouco tradicional mas eu ainda preciso desse direcionamento.

PROFESSOR 17

Rodolfo: 1º Como você aprendeu a avaliar?

Professor 17: Eu acho que eu aprendi a avaliar mesmo quando eu fiz uma pós-graduação de docência, que eu tive uma professora de avaliação que passou alguns conceitos e a primeira coisa que ficou do conceito de avaliar é na hora em que você faz a correção, de você não corrigir com a caneta vermelha e isso eu não uso até hoje, não de gosto de corrigir para avaliar o vermelho. Eu não preciso acentuar o que o aluno acertou ou não. Eu acho que esse curso me proporcionou, assim, muita

experiência, me ensinou como avaliar. Na avaliação dos alunos eu não gosto muito de múltipla escolha apesar da gente saber que o vestibular é com múltipla, mas eu acho que questões dissertativas para você avaliar o aluno você consegue lendo e vendo o que ele assimilou, o que ele entendeu da aula, mas acho que a questão de avaliar foi mais na pós e no dia a dia né, acho que a gente muda a visão de avaliar né, a gente no dia a dia na experiência. Eu falo que depois que a minha filha entrou no ensino fundamental II e ensino médio eu acho que eu tive um olhar diferenciado também um pouquinho pra isso, me ajudou vendo o esforço aqui em casa, como ela escrevia, como era corrigido, e eu acho que isso me ajudou também a ter um outro olhar. Por isso que eu gosto que o aluno escreva, dou prova dissertativa porque apesar de ser um trabalho grande para corrigir acho que isso ajuda a gente a avaliar o aluno né, e avaliar não punindo, e sim com o olhar do que ele desenvolveu, até mesmo para a gente, eu acho que a avaliação não é só para o aluno, mas também para o professor saber como ele está passando esse conteúdo.

Rodolfo: Quando você fala da pós-graduação, a sua pós-graduação é em docência?

Professor 17: A minha pós-graduação é em docência e eu tive uma disciplina sobre avaliação e ela trabalhou Luckesi eu acho, e ela falava bastante sobre a avaliação punitiva, dessa avaliação com olhar diferenciado. Eu me lembro até hoje ela falando e isso me marcou mesmo né, de você fazer a correção e acentuar de caneta vermelha né, e eu vejo que alguns colegas gostam, às vezes eles falam: “Tem caneta vermelha aí?”. Eu no meu estojo não tenho a caneta vermelha e eu acho que para a gente corrigir a gente não precisa dar o vermelho para acentuar.

Mas foi na minha pós-graduação que eu acho que me ajudou muito né, e aí no Centro Paula Souza também acho que ministrando aula na ETEC o dia a dia da gente com o passar dos anos se eu for olhar a (nome do professor) que entrou lá nos primeiros anos e a (nome do professor) agora, mudou assim o olhar né. Eu acho até que quando eu entrei mesmo, nos primeiros anos de docência quando a gente está aprendendo a gente tem um olhar mais punitivo né, você fala “eu quero ver se ele acertou mesmo” “eu quero ver se ele escreveu aquilo lá que expliquei em aula”, e aí a gente vai vendo as coisas vezes ela desenvolve né de outras maneiras né por isso que as coisas às vezes o aluno desenvolve de outras maneiras, por isso eu gosto da dissertação, eu

gosto do texto do texto. Às vezes eu falo: Por que eu passei dissertativa? Era tão mais fácil colocar múltipla escolha. Mas sei lá!

Rodolfo: 2° Para você, como o aluno aprende?

Professor 17: Nossa, eu acho que cada aluno aprende de um jeito, por isso que a gente dentro da sala de aula e agora virtualmente que é um desafio, mas dentro da sala de aula a gente precisa tentar usar diversas maneiras.

Eu acho que o aluno aprende sendo protagonista, ele fazendo a pesquisa ele aprende também, e é óbvio que na hora em que ele for explicar a gente precisa inserir os conceitos. Todo mundo fala “a gente precisa usar metodologias ativas”, sim é legal, mas eu acho que o modelo tradicional também do professor explicar ir até o quadro e explicar a aula expositiva, eu acho que também ele faz né. Não só isso, tem diversas maneiras pois como a gente leciona para administração tem vários estudos de caso, então acho que tem várias maneiras para a gente passar o conteúdo e o aluno aprender. Cada um aprende de um jeito né? tem aluno que você fala, só explica e ele fala: Prefiro que você explique, quando você explica eu entendo tudo. Tem aluno que além da explicação ele precisa mesmo de um texto, um suporte para que realmente aconteça a aprendizagem do aluno.

Eu acho que cada um aprende de um jeito, por isso que é um desafio aí para gente fazer com que esse processo do ensino-aprendizagem, do aprender porque cada um tem uma maneira de aprender, gosta de trabalhar de um jeito, aprende de maneiras diferentes e por isso que eu acredito que a nossa aula também precisa ser diferente. Às vezes a gente fala que precisa ser, mas a gente não consegue por falta de tempo, mas.

Rodolfo: 3° Qual o momento que você considera como adequado para ocorrer o processo avaliativo?

Professor 17: Eu acho assim, que em todo momento. Acho que a avaliação, a prova, é necessária para gerar a nota, e na ETEC no caso a menção do aluno, então ela é necessária. Mas eu acho que não é só na prova que a gente avalia né, acho não, não é só na prova, porque às vezes na prova, na avaliação o aluno fica nervoso e não

consegue desenvolver, principalmente alguns componentes que eu ministro como legislação empresarial que não é um componente muito fácil para a meninada, ele fala um pouquinho de jurídico. Então às vezes o aluno sabe, participou na aula, interagiu, deu exemplos. Gosto de trabalhar com alguns estudos de caso particularmente nesses componentes e aí o aluno se desenvolveu lá na sala de aula mas esses componentes que se desenvolveu lá na sala de aula, ele deu exemplo e ele participou, ele assimilou o conteúdo, e ele só não conseguiu ou teve dificuldade na hora de colocar no papel e isso não quer dizer que ele não aprendeu. Então eu acho que o avaliar, o processo avaliativo está em todas as aulas né, que você mede a participação, uma atividade que você pede para fazer em casa que ele te deu retorno e você faz a correção, e de cálculo também que ministro muita aula de cálculo, às vezes o aluno “tadinho” faz todos os cálculos lá bonitinho, faz os exercícios e corrige, às vezes vai na lousa fazer o exercício, você que o aluno aprendeu, eu acho que ali você pode avaliar, não só na hora da prova bimestral, chegou lá “tadinho” esqueceu a calculadora ou ficou nervoso. Então eu acho que o processo avaliativo tem que ocorrer frequentemente, em todas as aulas acho que dá para a gente avaliar o aluno.

Rodolfo: 4º Como você identifica o que o aluno sabe e o que ele não sabe sobre determinado conteúdo? Exemplifique como isso é feito.

Professor 17: O que eu faço geralmente é que os alunos da noite que trabalham fica um pouquinho mais fácil, mas vamos falar no geral. Os alunos que às vezes não trabalharam, da tarde e ETIM nos componentes que a gente ministra, acho que é importante fazer um Brainstorming, colocar de repente um assunto e ir puxando para ver “gente o que que isso remete?” “o que vocês acham que é isso?”.

Outro dia estava dando uma aula que a gente fala sobre tipo de sociedade, personificada e não-personificada, e fui falando “gente, o que vocês acham que é?”. Acho que um Brainstorming mesmo, colocando lá o assunto, interagindo e vai trazendo o aluno né pra ver o que eles sabem. Outro dia estava falando de personalidade jurídica e aí aluna falou: A professora, mas a personalidade se cria eu ouvi dizer até os 7 anos. Aí eu disse, “então não é dessa personalidade que a gente tá falando, a gente tá falando da personalidade jurídica, do CPF. Isso ajuda bastante a gente saber.

Ou dá uma avaliação diagnóstica mesmo escrita, muitas vezes eu dou, mas acho que mesmo um bate papo mesmo colocando o tema no quadro né e tentando fazer com que eles falem pra você ir vendo a ideia de um e a ideia do outro e juntando o conceito.

Rodolfo: 5° Quais os critérios que você utiliza no processo avaliativo? Como são estabelecidos?

Professor 17: Olha, é tão difícil né a gente...eu falo que estabelecer os critérios..., primeira coisa né, a gente tem lá até no nosso sistema né Rodolfo, tem algumas coisas no NSA que sugerem lá pra gente de critérios; objetividade, clareza; que a gente é obrigado na hora que vai preencher a menção de estabelecer alguns critérios para os alunos. Quando eu dou a prova, eu gosto de trabalhar mais com a prova dissertativa assim, eu acho que um dos critérios é ver se aquilo que ele escreveu se tem pertinência, relacionamento do conceitos, se em algum momento ele conseguiu aí relacionar o que a gente trabalhou na sala de aula, relacionamento de conceito, acho que a objetividade, de que forma ele colocou aquilo no papel, porque às vezes ele até sabe mas, ou ele confunde e não consegue, então acho que isso é uma das “coisas”/critérios mais importantes, não digo os mais importantes, mas que eu me apego aí. Relacionamento conceitos, clareza das informações, objetividade, acho que isso.

Rodolfo: 6° Você poderia mencionar algum ou alguns dos seus critérios?

Professor 17: Um dos critérios aí que eu uso de avaliação eu coloco, se tem relacionamento do conceito, geralmente quando eu faço a avaliação dissertativa se tem algum relacionamento, aquilo no que ele escreveu se ele conseguiu relacionar o conceito aquilo que a gente discutiu em sala de aula, é... a clareza com que ele trouxe as informações eu acho que é importante hoje em dia independente do componente que a gente ministra, acho que falta muito... os alunos estão muito acostumados a não escreverem né, eles precisam desenvolver, e acho que a gente precisa trabalhar né. Então é uma questão que eu acho que a gente precisa trabalhar, eu acho que além de trabalhar o meu componente técnico a gente tem que trabalhar o aluno também para a vida, para o mundo, e acho que escrever é importante né, e eu acho que é isso;

relacionamento de conceito, objetividade e clareza nas informações; de que forma ele conseguiu trazer aquilo lá pra o papel né, e eu sempre falo: lembra que vocês vão escrever, e vocês precisam escrever de uma forma e contar aquilo que você sabe porque a outra pessoa não sabe né?. O que eu tenho feito também, não sei nem de que forma você vai encaixar aí mas tem mais ou menos quatro anos que eu trabalho com um projeto chamado “Leia um livro”, então os alunos escolhem um livro que eles queiram, um livro que eles já leram ou vão ler, eles tem que escolher um livro. Pequeno Príncipe muita gente, todo mundo lê, mas é bacana porque o Pequeno príncipe a gente consegue fazer vários relacionamentos. Então qual é a atividade deles? Eles vão ler, a gente vai trabalhar com a leitura porque isso é falho independente, eles vão fazer um resumo do livro, vão contar a história e acho que aí a gente trabalha a escrita porque a gente sabe que isso é falho, a gente sabe, e depois eles vão apresentar. Eles tem de 5 à 7 minutos no máximo para fazerem a apresentação do livro. E aí a gente treina eles apresentando, então esse projetinho que eu faço há um tempo eu acho que a gente consegue avaliar um monte de coisa: postura com que eles estão falando, de que forma eles falam, a escrita de que forma eles estão relatando.

Rodolfo: Creio que naturalmente isso se conecte à essa próxima questão aqui. 7º Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?

Professor 17: É, acho que sim, esse do projeto é bacana. Eu sempre falo pra eles, eu passo isso no 2º Administração lá na ETEC JK da tarde, e aí eu falo: Gente vocês podem perguntar o que a aula de Legislação tem a ver com o “projeto leia um livro”. Então, tudo tem a ver, a gente precisa saber escrever, saber contar, aqui são muitas palavras difíceis na parte jurídica que eu trago, e eu acho que o projeto ele envolve tudo, ele vai ajudar no trabalho do TCC que vocês vão ter que ler, vão ter que pesquisar e vão ter que escrever e vão ter que apresentar. Então eu acho que é uma forma de trabalharmos ele não só no seu componente, mas como cidadão, pra vida, pra o mundo, acho que precisa disso também.

Rodolfo: 8º Quando você constata as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o que você faz?

Professor 17: A gente precisa né, primeiro quando a gente detecta a gente sabe que tem uma sala de 40 alunos que a sala é heterogênea, muito. Tem gente que tem, principalmente no técnico tem que tem 17 anos, tem gente que tem 30, e tem gente que tem mais facilidade, e às vezes o de 17 tem mais facilidade do que o de 30, não quer dizer que pela idade vai ter mais facilidade, e muito pelo contrário, e às vezes a gente tem problemas de alunos que tem a dificuldade de aprendizado. Eu acho que a gente precisa ver e eu senti isso muito agora ano passado, quando eu falava um conteúdo, explicava, “tudo bem gente? vocês entenderam?”, às vezes por vergonha o aluno tem medo de expor, e até em sala de aula mesmo o aluno tem vergonha de expor e medo de levantar a mão. Quando ele faz a atividade a gente consegue ver se realmente ele não estudou ou se ele escreveu..., porque as vezes tem gente que escreve muito e a gente fala: não estou acreditando que ele escreveu, escreveu, escreveu e daqui eu não consigo aproveitar nada.

Acho que tem que voltar atrás e rever o conteúdo, e ver de que forma você explicou. Você trouxe isso de forma dialogada, você pode trazer um texto, vamos fazer uns slides com algumas figuras. Acho que a gente tem que se mexer, é um desafio pra gente porque às vezes nós enquanto professores por conta de sabermos o conteúdo a gente sabe que é tão simples, e falamos: “Ahh, mas eu falei tudo tão bonitinho e ele não entendeu”. Acontece, a gente sabe que acontece, então eu acho que vai ter que rever o conteúdo de forma diferenciada. Deu uma aula expositiva, então vamos trazer um texto, vamos preparar uns slides com algo diferente, vamos preparar uma pesquisa, vamos pedir para eles pesquisarem algum assunto, cada um vai apresentando e você vai intervindo. Eu entendo que seja assim, que ver o que aconteceu e tentar trazer novamente, mas não adianta ser da mesma forma porque se ele não entendeu da forma que você deu, infelizmente na nossa área é assim, a gente vai ter que buscar.

Rodolfo: 9º Você dá *feedback* ao aluno? Como? Como os alunos reagem?

Professor 17: O *feedback* que tem que ser dado, você diz à todo momento ou somente na avaliação?

Rodolfo: Nesse olhar de avaliação até de maneira contínua, esse processo contínuo de avaliação, você vai acompanhando o desenvolvimento do aluno e naturalmente podem acontecer situações de necessidade de dar um retorno para ele. Você faz esse *feedback* com o aluno? quais são as maneiras que você encontra para fazer isso

Professor 17: A gente tem que fazer né no dia a dia e a gente tem que tomar cuidado aí para fazer o *feedback* para não ser um *feedback* negativo, e para o aluno estar pronto para receber porque às vezes o aluno também não está pronto. Nas avaliações quando eu corrijo e eu entrego, eu faço a correção da avaliação na sala, é um costume né. Então eu dei a avaliação, entreguei e vou corrigindo na sala. As vezes os alunos comparam uma com a outra, e aí a gente tem que mostrar pra ele, conversar com ele, mostrando através do conteúdo o que estava pedindo na questão, porque às vezes não é que ele não sabia o que era a questão, às vezes ele não sabia interpretar. Então assim, na avaliação eu faço a correção de todas as questões e vou falando, e muitas vezes é normal o aluno vir e falar - professora mas aqui eu coloquei isso, porque você me descontou? - aí você vai ter que explicar e mostrar para ele o que você esperava, e no dia a dia em sala de aula também né, principalmente quando você está explicando um conceito e você quer saber o que eles sabem e eles vão falando em um Brainstorming, eu nunca falo para o aluno – Olha, você está errado, não é isso – eu falo – Olha, vamos pensar direito, não é bem por aí – então eu acho que é desse jeito que a gente precisa ir contornando. Tem alunos que aceitam muito bem, tem alunos que às vezes ficam chateados e não aceitam, mas a gente precisa fazer interferência né porque esse é o nosso papel, e como a gente fala, as informações estão todas na internet agora de que forma que eles interpretam na internet e se a gente for pegar vai ter um monte de assunto lá, está tudo na internet, mas de que forma eles vão falar sobre, esse é o ponto.

Essa semana eu fui falar do conceito jurídico de empresa, então pra gente falar do conceito jurídico de empresa eles falam que é composto-divido- em quatro partes, e que isso só vai ser juridicamente falando uma empresa, se as quatro partes estiverem, se a empresa quiser praticar as quatro partes, e se empresa não praticar ela não é considerada juridicamente uma empresa. Então o que que eu faço, a gente traz uma pizza, eu levo uma pizza inteira e falo: Essa pizza antes da gente cortar ela é chamada de pizza, e na hora que você fatia você não tem mais uma pizza, agora você tem

fatias. Pra eles entenderem né, e aí eu vou falando, e lá no segundo de ADM falaram que não entenderam a minha metáfora da pizza que eu trouxe, e aí você tem que trazer, voltei lá e expliquei, falei da barra de chocolate que é diferente a barra inteira e pedacinho. Então você vai dando esses *feedbacks*, não é fácil né, mas. Tem alunos que reagem bem, mas tem alunos que não gostam de serem, não falo que corrigidos, orientados né, acho que é melhor orientados.

Rodolfo: 10° Você conhece as competências a serem desenvolvidas nos alunos nos cursos que você leciona? Como estão inseridas nos processos avaliativos e como você estabelece os critérios para cada uma das competências? Como você relaciona esses critérios com o rendimento do aluno?

Professor 17: Nossa, como é difícil essa pergunta, a gente até conhece as competências porque quando a gente faz o nosso plano de curso (PTD) ou o POAD a gente precisa relacionar o assunto com a competência né, é disso que você está falando né?

É, a gente precisa relacionar saber se o aluno está sabendo ou não, e para cada item, cada assunto que a gente está falando, eu não sei se é isso que você quer?

Rodolfo: Isso, assim, você diz que conhece as competências, tem o documento, fala dos assuntos que são as bases tecnológicas né, fala dos assuntos que a gente tem que tratar para eles desenvolverem aquela competência, e como é que você estabelece os critérios avaliativos para cada uma dessas competências, exemplo o relacionamento de conceitos, a assertividade como você mencionou?

Professor 17: Olha, isso aí é uma coisa que eu acho que preciso melhorar Rodolfo, a gente conhece as competências, não tenho de cabeça, e é óbvio porque são vários componentes curriculares que a gente ministra né, na área técnica você acaba pegando vários componentes curriculares então a gente se atenta na hora de fazer o plano de curso, você vai fazer o plano de curso lá aí tem a competência- “desenvolver a folha de pagamento ”- então, o que ele precisa saber, qual é a competência que ele precisa lá pra folha de pagamento, pra folha de pagamento ele precisa saber, primeira competência que ele tem que saber é desenvolver cálculos matemáticos, as quatro operações, tem que saber disso, aí depois porcentagem, depois de que forma que ele

vai aplicar os cálculos. Então a gente sabe, no dia no dia a gente sabe que está lá no Plano de Curso, tem a competência, a habilidade, o que você tem que desenvolver. Relacionar acho que na hora que, acho que escrito numa prova eu acho que nunca coloquei, acho que na hora de corrigir, e até mesmo pode até ser que eu acho que já até esqueci, não esqueci, mas não sei se eu uso todas as competências ali naquele momento, a gente vai ver o básico, a gente vai ver se ele conseguiu ali o conceito e se ele conseguiu vai, desenvolver o cálculo. Mas acho que linkar mesmo a competência lá na hora do critério, eu nunca linkei numa prova, nunca coloquei lá escrito, melhor dizendo, para o aluno. Para o aluno, é isso mesmo que você ou só mesmo para fazer a correção?

Rodolfo: Não somente nisso, mas também para fazer a correção né, porque vai se vincular com a próxima questão. Como a gente relaciona os tipos de critérios, como a gente estabelece o critério relacionado àquele conhecimento que ele precisa desenvolver.

Professor 17: É, isso é difícil, vamos falar que a gente às vezes, eu acho que quando eu ministro aula que é com cálculo, acho que é mais fácil de você estabelecer a competência. Porque o que ele precisa fazer naquele cálculo, ele precisa saber fazer o cálculo, uma das competências lá, se a competência ele precisa saber como eu falei a matemática para folha de pagamento, a porcentagem e a aplicabilidade do cálculo. Então eu acho que fica mais fácil de eu estabelecer, de eu enxergar a competência do aluno, quando são matérias mais teóricas que às vezes o aluno escreve, escreve tanto e aí às vezes né a gente fala: Nossa escreveu tanto, na sala desenvolve bem explica, mais aqui não conseguiu atingir. Às vezes a gente acaba dando uma ajudada no aluno para isso, mas eu preciso trabalhar melhor. A competência não é fácil para trabalhar, a gente sabe que estava estabelecido, às vezes eu acho que o plano de curso do Centro Paula Souza às vezes deixa um pouco a desejar na competência, ele coloca as vezes uma linha e talvez precisasse detalhar mais para ajudar né, já que ele trabalha com conceito, competência e habilidade para ajudar um pouquinho a gente trabalhar melhor.

Para a parte das matérias de cálculo eu acho mais fácil, agora para matérias que são mais teóricas a gente identifica bem mais fácil né, consegue né, a gente vê que ele realmente ele desempenhou, de tudo que ele escreveu, tudo o que ele fala na sala de

aula ele atingiu lá a competência, o conteúdo, mas é difícil e eu tenho dificuldade ainda para isso, não é fácil e acho que não te ajudei muito nessa questão.

Rodolfo: 11° Resumidamente, como você distingue um aluno I, R, B e MB? De R para B (Regular para Bom), quais as diferenças?

Professor 17: Olha, e a gente né, eu procuro não mensurar porque competência e habilidade a gente não mensura, e a gente vê que com o tempo que a gente tem de experiência, a gente vê colegas que mensuram. Na verdade, eu procuro na prova interpretar para administrar os conceitos e ver de que forma que ele propôs. O MB é muito fácil porque se ele colocou tudo lá à contento é muito fácil da gente dar, seria o dez em nota, mas a gente é o MB. O I também eu acho que é mais tranquilo, e o mais complicado mesmo é que você está falando de R, saber quando o aluno é regular e quando é um aluno bom (B), não é fácil. Então eu procuro me apegar mesmo é de que forma que ele trouxe as questões, de que forma que ele interpretou, de que forma ele conseguiu descrever no que a gente pediu né, e tomar muito cuidado para a gente não mensurar porque o que que existe dentro da sala de aula, tem alunos que falam assim, e para os alunos também é difícil, não só pra gente: professora eu acertei 7 questões da sua prova e você me “deu” (porque é a gente que dá né) R, e fulano 7 você deu B pra ele.

Então o que eu tento falar, não é quantidade e sim de que maneira ele trouxe, que ele escreveu na avaliação, de que maneira ele trouxe o que eu pedi, de que maneira ele escreveu em detalhes, é isso que eu tento me apegar, porque não é fácil. O I é fácil, o MB é fácil, mas do R pra B... e às vezes eu fico indecisa muito, e às vezes eu leio a prova umas duas ou três vezes e me pergunto o que será que ele quis dizer, então eu me apego nos detalhes para poder dar esse R ou esse B, dar não né pra poder colocar aquilo que o aluno desenvolveu, mas é um tempo muito grande pra você ler as questões e não é fácil, sinceramente eu acho que trabalhar com competência e habilidade, para o professor seria muito mais prático de 0 a 10 do que a gente trabalhar...Precisa de um olhar muito diferenciado, de uma muita atenção em pequenos detalhes na hora que você vai pontuar e você vai dar esse B/MB. Mesma coisa no seminário né Rodolfo, você vai falar a nota e o aluno fala: professora, mas

eu falei tão bem lá na frente né? Falou tão bem, mas não trouxe exemplo, às vezes só leu o slide então você tem que pegar nos detalhes.

Rodolfo: 12° O que significa avaliar tendo como objetivo o desenvolvimento de competências? Exemplifique?

Professor 17: Olha não é fácil né, e eu acho que você tem que ver, a gente que tá lá no curso técnico tentar ver o mínimo que o aluno atingiu, o que ele conseguiu daquilo que você passou. Vou dar exemplo que acho que consigo falar de maneira mais fácil. Por exemplo a gente está, vamos lá eu já falei tanto de folha de pagamento, mas eu acho que fica tão mais fácil a gente conseguir olhar, ter esse olhar.

Tem muitos cálculos na folha de pagamento, vamos falar né das férias, aí para você fazer um cálculo de férias por exemplo ele precisa, pra você falar que ele atingiu aquela competência, ele precisa fazer o cálculo de férias inteirinho, do salário, do cálculo do 1/3, dos descontos do INSS. Então ele calculou as férias tranquilamente, só que na hora de fazer o desconto do Imposto de Renda ele não soube fazer e isso não significa que ele não tenha competência de todo o conteúdo, mas ele conseguiu atingir a competência parcialmente, ele atingiu a competência das férias, mas não atingiu a competência do algo a mais, dos descontos...

Rodolfo: Do completo?

Professor 17: Do completo

Rodolfo: Então você considera essa avaliação por competência nesse olhar do processo né, considerando as particularidades das fases aí do alcance dele nas fases ?

Professor 17: Sim, não tem como você desconsiderar, tem que ver às fases. Eu entendo que a gente tem que ver as fases, se eu falar que um aluno que me entrega um exercício desse ele acertou calcular as férias, mas não sabe o desconto não é porque ele não tem competência, tem sim, precisa trabalhar a outra parte, acho que tem que ser o processo. A mesma coisa nas matérias mais teóricas que a gente dá, acho que eu falei tanto que gosto de fazer o aluno escrever e eu acho que na escrita

a gente consegue ver né, se é uma parte, tem que ser o processo mesmo porque não é fácil trabalhar com a competência não, e acho que é aproveitar né cada “partezinha” que o aluno trouxe para você, para você identificar pedacinhos, se foi competência completa, se foi totalmente ou se foi parcialmente.

Rodolfo: 13° Avaliar é?

Professor 17: Avaliar é? Olha eu acho que avaliar é você avaliar todos os dias, avaliar a participação do aluno, avaliar de que forma ele interage, avaliar de maneira somativa né, e não de maneira punitiva, eu acho que avaliar é você ver o progresso do aluno, aquilo que ele progrediu, não avaliar para você apontar aquilo que ele errou, e sempre falo – gente, nós somos um processo né, você precisa ver, não se compare com ninguém, que é difícil porque até nós, o ser humano acaba se comparando, não se compare com ninguém, se compare com você mesmo, como você entrou e como você saiu. Cada aluno é de um jeito né, às vezes vai ter que vai atingir os 100% e outros não, mas como que ele entrou? qual o trabalho que você fez? Então eu acho que avaliar é um processo do dia a dia que você tem que ver de que forma o aluno desenvolveu. O olhar diferenciado para cada um. Não é fácil, mas eu acho que é isso, somando o dia a dia.

Rodolfo: 14° O que seria necessário para estabelecer critérios com um pouco mais de clareza?

Professor 17: Para estabelecer critérios com maior clareza, entendo que seria necessário que as competências e habilidades estabelecidas pelo CPS no Plano de curso fossem melhor detalhadas e mais claras, pois em muitos casos tenho dificuldades em entender. Outro item que também ajudaria seriam algumas mudanças no NSA, pois hoje os critérios de avaliação são fixados pelo sistema NSA, logo acredito que seria interessante o professor poder inserir esses critérios ao invés de ter que escolher os que foram pré estabelecidos.

LOGO ETEC
DESENVOLVIDO PELA ASSESSORIA
DE COMUNICAÇÃO DO CPS



FICHA INDIVIDUAL DE ACOMPANHAMENTO DE DESEMPENHO ESCOLAR

NOME DO ALUNO:	Nº	MENTÃO:	FREQUÊNCIA:
CURSO:	SÉRIE/MÓDULO:	PROFESSOR:	
COMPONENTE CURRICULAR:			
PRINCIPAIS DIFICULDADES DO ALUNO			
Ler e interpretar textos de diferentes áreas	Comunicar os pais, responsáveis e o aluno e analisar a situação escolar (dificuldades, atitudes e valores)		
Expor ideias com coerência	Disponibilizar o espaço da biblioteca para estudo e realização de trabalhos		
Demonstrar capacidade de argumentação	Oferecer monitoria nos componentes curriculares em que foi apresentada a dificuldade em horário extra aula		
Identificar as ideias principais de um texto	Oferecer atividades extraclasses para realização em casa		
Compreender o enunciado de problemas para sua resolução	Proporcionar recuperação contínua das competências e habilidades não desenvolvidas a partir de atividades em sala		
Interpretar e analisar gráficos, tabelas, expressões e outros	Utilizar ferramentas digitais (portais educacionais, como Khan Academy) ou plataformas de ensino a distância como MOOC, MOODLE		
Estabelecer relações entre as áreas de conhecimento			
Efetuar cálculos e operações de raciocínio lógico			
Relacionar e aplicar conceitos em situações práticas			
Expressar-se em linguagem artística			
Expressar-se em atividades corporais			
ATTITUDES E VALORES			
Dificuldade em cumprir as orientações para a execução de atividades de aula			
Pouca ou nenhuma participação nas atividades em sala de aula			
Pouca ou nenhuma participação nas atividades em grupo			
Dificuldade para organizar material de estudo			
Raramente ou nunca realiza as atividades propostas em sala de aula ou atividades extraclasses			
Apresenta, frequentemente, atitudes incompatíveis com a sala de aula (conversas, brincadeiras, etc)			
Dificuldade nos relacionamentos interpessoais			
Não fez/faz avaliação			
Alto índice de absentismo			
Baixo grau de autonomia para resolver problemas de aprendizagem			
PROVIDÊNCIA DA ESCOLA			
RECOMENDAÇÕES AO ALUNO/RESPONSÁVEL			
Incentivar e orientar a participação do aluno nas monitorias			
Incentivar e orientar a realização de um cronograma de estudos			
Procurar aproveitar da melhor maneira as aulas, buscando sanar as dúvidas com o docente			
Melhorar a frequência às aulas			
Incentivar o uso das ferramentas digitais			

ANEXO A

ANEXO B

CONSELHO DELIBERATIVO Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013

*Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*

A Presidente do Conselho Deliberativo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, à vista do aprovado na 495ª Sessão realizada em 18.07.2013, expede a presente

DELIBERAÇÃO:

Artigo 1º - Fica aprovado o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, anexo a esta Deliberação.

Artigo 2º - Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Deliberação CEETEPS Nº 002, de 30.01.2006

ANEXO

REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”

CAPÍTULO VII - Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

Artigo 66 - A avaliação no processo de ensino e aprendizagem tem por objetivos:
I- diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos;

II- orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem;

III - subsidiar a reorganização do trabalho docente;

IV - subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de alunos.

Artigo 67 - A verificação do aproveitamento escolar do aluno compreenderá a avaliação do rendimento e a apuração da frequência, observadas as diretrizes estabelecidas pela legislação.

Artigo 68 - A avaliação do rendimento em qualquer componente curricular:

I-será sistemática, contínua e cumulativa, por meio de instrumentos diversificados, elaborados pelo professor, com o acompanhamento do Coordenador de Curso e

II-deverá incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, considerados os objetivos propostos para cada uma delas.

Parágrafo único - Os instrumentos de avaliação deverão priorizar a observação de aspectos qualitativos da aprendizagem, de forma a garantir sua preponderância sobre os quantitativos.

Artigo 69 - As sínteses de avaliação do rendimento do aluno, parciais e finais, elaboradas pelo professor, serão expressas em menções correspondentes a conceitos, com as seguintes definições operacionais:

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Excelente	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

§ 1º - As sínteses parciais, no decorrer do ano/semestre letivo, virão acompanhadas de diagnóstico das dificuldades detectadas, quando houver, indicando ao aluno os meios para recuperação de sua aprendizagem.

§ 2º - As sínteses finais de avaliação, elaboradas pelo professor após concluído cada módulo ou série, expressarão o desempenho global do aluno no componente curricular, com a finalidade de subsidiar a decisão sobre promoção ou retenção pelo Conselho de Classe.

Artigo 70 - Os resultados da verificação do rendimento do aluno serão sistematicamente registrados, analisados com o aluno e sintetizados pelo professor numa única menção.

Parágrafo único - O calendário escolar preverá os prazos para comunicação das sínteses de avaliação aos alunos e, se menores, a seus responsáveis.

Artigo 71 - Ao aluno de rendimento insatisfatório durante o semestre/ano letivo, serão oferecidos estudos de recuperação.

§ 1º - Os estudos de recuperação constituir-se-ão de diagnóstico e reorientação da aprendizagem individualizada, com recursos e metodologias diferenciados.

§ 2º - Os resultados obtidos pelo aluno nos estudos de recuperação integrarão as sínteses de aproveitamento do período letivo.

Artigo 72 - Os professores reunir-se-ão para estudo e reflexão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por classe, série/módulo ou área, durante o semestre letivo, conforme previsto em calendário escolar.

Artigo 73 - A verificação do rendimento escolar nos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional obedecerá à legislação, aplicando-se, no que couber, as normas deste Regimento Comum.

ANEXO C



CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – 01208-000 – São Paulo – SP
(11) 3324-3300 – <http://www.cps.sp.gov.br>

MATRIZ CURRICULAR – 2020				SPdoc – Protocolo (Nº/Ano)		/		
Unidade Escolar	Código		Município					
Eixo Tecnológico	GESTÃO E NEGÓCIOS							
Curso	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (Período Diurno)					Plano de Curso	213	
Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Lei Federal n.º 11741/2008; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30-1-2012; Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13-7-2010; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec – 735, de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – página 53.								
Ensino Médio (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e Formação Profissional	Componentes Curriculares			Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total				
	2020	2021	2022					
	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	160	160	160	480		424	
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240		212	
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	-	*	-	*		*	
	Arte	120	-	-	120		106	
	Educação Física	80	80	80	240		212	
	Aplicativos Informatizados	80	-	-	80		71	
	História	80	80	80	240		212	
	Geografia	80	80	80	240		212	
	Filosofia	40	40	40	120		106	
	Sociologia	40	40	40	120		106	
	Física	80	80	80	240		212	
	Química	80	80	80	240		212	
	Biologia	80	80	80	240		212	
	Matemática	160	160	160	480		424	
	Gestão Empresarial	80	-	-	80		71	
	Administração de Marketing	120	-	-	120		106	
	Ética e Cidadania Organizacional	40	-	-	40		35	
Técnicas Organizacionais	80	-	-	80		71		
Gestão de Pessoas I e II	-	120	120	240		212		
Cálculos Financeiros e Estatísticos	-	80	-	80		71		
Legislação Empresarial	-	80	-	80		71		
Custos, Processos e Operações Contábeis	-	120	-	120		106		
Gestão Empreendedora e Inovação	-	80	-	80		71		
Gestão Financeira e Econômica	-	-	80	80		71		
Gestão de Produção e Materiais	-	-	80	80		71		
Logística Empresarial	-	-	80	80		71		
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	-	-	80	80		71		
TOTAL GERAL DO CURSO				1480	1440	1400	4320	3819
Componentes curriculares da Formação Profissional com aulas integralmente práticas (100% da carga horária prática)	1ª Série	Administração de Marketing; Aplicativos Informatizados; Técnicas Organizacionais.						
	2ª Série	Cálculos Financeiros e Estatísticos.						
	3ª Série	Gestão de Pessoas II; Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração (divisão de classes em turmas).						
Certificados e Diploma	1ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO						
	1ª + 2ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO						
	1ª + 2ª + 3ª Série	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO						
Observações	* – Os conhecimentos da “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” serão desenvolvidos por meio de . A carga horária descrita como prática é aquela com possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.9 do Plano de Curso. Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas. A distribuição de Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Profissional consta do Plano de Curso e atende à legislação. Carga Horária Semanal Máxima: 40 horas-aula semanais (horas-aula de 50 minutos). Matriz Curricular atualizada de acordo com o Memorando nº 102/2018 – Cetec/Gfac.							
Data: _____ _____ DIRETOR DE ETEC (assinatura e carimbo)				Homologação: _____ _____ SUPERVISOR EDUCACIONAL (assinatura e carimbo)				