

AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA: DESAFIOS DO EDUCADOR

**ASSESSMENT BY COMPETENCE: CHALLENGES FOR THE
EDUCATOR**

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: DESAFÍOS DEL EDUCADOR

Rodolfo Angelo Correia Gerstenberger

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professor do Centro Paulo Souza (CPS). E-mail: rodolfoguester@gmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Doutorado em Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: mfrda@uol.com.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi59.63372>

Recebido em 26/04/2022

Aceito em 10/05/2022

Resumo

O sistema educacional brasileiro vem passando por mudanças, ajustes, adequações e revisões no decorrer dos anos. Prova disso são as alterações da Base Nacional Comum Curricular (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. Este artigo tem como objetivo analisar como os professores de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, de uma instituição de ensino do ABC paulista, estruturam e desenvolvem seus processos avaliativos, numa perspectiva de educação que tenha como foco o desenvolvimento de competências. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo-analítico, realizado com professores do curso em questão. Ao final do estudo, constatou-se um processo avaliativo que se direciona a um modelo formativo e que se conecta com a formação por competências, mas que, em alguns momentos, pelas falas dos docentes, se parece com o modelo tradicional de formação e avaliação.

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

Abstract

This article aims to analyze how teachers of an Integrated Technical Course to High School, of an educational institution in the ABC Paulista, structure and develop their evaluative processes, in a perspective of education that has as focus the development of competencies. This is a qualitative study of descriptive-analytical nature, carried out with teachers of the course in question. At the end of the study it was found an evaluation process that is directed to a formative model and that connects with the training by competencies, but, in some moments, by the teachers' speeches, it looks like the traditional model of training and evaluation.

Keywords: Development of competencies; Technical Education; Assessment; Teaching learning.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los profesores de un Curso Técnico Integrado a la Escuela Secundaria, de una institución educativa del ABC de São Paulo, estructuran y desarrollan sus procesos de evaluación, desde una perspectiva educativa que se centra en el desarrollo de competencias. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo-analítico, realizado con profesores del curso en cuestión. Al final del estudio, encontramos un proceso evaluativo que se dirige a un modelo formativo y que conecta con la formación por competencias, pero que, en ocasiones, por las declaraciones de los docentes, se parece al modelo tradicional de formación y evaluación.

Palabras clave: Desarrollo de habilidades; Educación técnica; Evaluación; Enseñanza del aprendizaje.

Introdução

O conceito de competência está presente nos documentos oficiais, em especial, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no parecer nº 16/99 do Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB). A educação pautada no desenvolvimento de competências, como Zabala e Arnau (2010) apresentam, pressupõe que tenhamos o entendimento das etapas do processo de ensino/aprendizagem, das estratégias de ensino e do processo de avaliação, pois é preciso 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.

A pergunta que norteou o presente estudo foi: como ocorre o processo de avaliação em uma educação que tenha como foco o desenvolvimento de competências? Para respondê-la, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico. Inicialmente, apresentamos os conceitos de avaliação da aprendizagem e avaliação por

competência; na sequência, a metodologia, o contexto e os entrevistados; e por último, a análise das entrevistas seguido das considerações.

Avaliação da aprendizagem e a competência

De acordo com Luckesi (2013), 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.

Hoffmann (1991) opõe-se ao modelo “transmitir-verificar e registrar”, considerando um processo de avaliação a que denomina “mediadora”, cujas características são o desafio e a reflexão. O objetivo geral desse processo diferenciado de avaliação é pensar sobre o que se obteve durante a transposição do conhecimento, levando em conta o diálogo entre educador e educando, que figura como base para troca e crescimento.

Referente à avaliação formativa, Perrenoud (1999) ressalta que ela se pauta em 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.

De acordo com Perrenoud (2013, p.45), “as competências são como produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento de uma ação humana”. Ademais, trata-se do “[...] 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). Para Kato (2000, p.27), a reforma educacional nº 9.394/1996 “instituiu a noção de competências como ordenadora das relações educativas e do trabalho”. Além disso, “essa ordenação seria capaz de promover o vínculo entre formação e emprego, atendendo as demandas sociais e produtivas”.

Para 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.”

De acordo com Zabala e Arnau (2010), 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; ARNAU, 2010).

Retomando os conceitos envolvidos no processo avaliativo, 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 de métodos e procedimentos que possibilitam ajustes sucessivos, visando 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).

Na visão de Zabala (1998), a avaliação formativa considera que a diferença não está apenas nos diversos perfis de alunos que passam pelos processos educacionais, mas também 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 um olhar direcionado à avaliação das competências, 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.

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.

Metodologia, contexto e perfil dos entrevistados

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”. Como forma de coleta de dados, utilizamos a entrevista e, para tanto, valemo-nos da ferramenta *Microsoft Teams*. Em relação à instituição, com base nas informações presentes em seu site, trata-se de uma autarquia vinculada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, cujo foco é o desenvolvimento sustentável do Estado, estimulando a competitividade das empresas e o empreendedorismo. Atualmente, a instituição está presente em 322 municípios do Estado de São Paulo, sendo 223 Escolas Técnicas (ETEC’s) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATEC’s) e conta com mais de 300 mil alunos. Como já mencionado, neste estudo, foram coletados os relatos dos professores do curso de Administração Integrado ao Ensino Médio de uma de suas unidades no ABC paulista. Em seu regimento, o processo de formação e avaliação são pautados no desenvolvimento de competências. Além disso, podem-se identificar as diretrizes vinculadas à competência nos próprios planos de curso. Sobre a avaliação, lemos:

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).

Acerca da 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).

No que tange à expressão do rendimento do aluno, vale ressaltar que a instituição de ensino selecionada define i, como nota, uma avaliação por menção (MB, B, R e I), e os professores lançam essas menções ao 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 à 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 educador 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 se deparar com uma 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 pode gerar confusão e dúvidas quando se mensura o desempenho do estudante.

Análise das entrevistas

Após o tratamento das respostas obtidas, no quadro 1, apresentamos o perfil dos participantes do estudo.

Quadro 1: 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.

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.

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 (O que sugerem).

Referente à primeira categoria, – fizemos 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 menciona sua experiência discente como um dos fatores influenciadores de sua prática pedagógica. Além disso, por meio da prática docente, os educadores passaram a repensar seus processos avaliativos, pautados em conceitos trazidos por seus professores na graduação.

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 docente 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, pela 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 grande parte dos aprendizados da docência fora repensada a partir da experiência prática. Entre os aprendizados citados, destacamos a ampliação dos instrumentos avaliativos. Contudo, eles não verbalizaram quais transformações ocorreram e como esses instrumentos são avaliados, ou seja, quais os

critérios utilizados. Outro aspecto vinculado às questões avaliativas foi a concepção de avaliação dos professores. Sobre isso, elaborou-se a pergunta de maneira sucinta: “Avaliar é?”.

Parece-nos que há uma proximidade com a 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”. Em alguns momentos, percebemos que existe uma preocupação dos educadores em realizar uma aprendizagem significativa, fazendo com que os discentes sejam protagonistas. Além disso, objetiva-se 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 estudante 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, notamos 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, as quais se liga à 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. De acordo com 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.

Com o intuito de conhecer como os professores avaliam o conhecimento prévio dos educandos 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 eles utilizam diferentes estratégias para verificar o que os alunos sabem sobre determinado conteúdo: *brainstorming*, sondagem, simulação de jogo, testes, roda de conversa e pesquisa. Vale ressaltar que, ao responder 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 estudantes, com a intenção de estabelecer um nivelamento do grupo.

Na deliberação CEETEPS nº 003 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”.

Partindo para a segunda categoria, diretamente ligada a processos avaliativos e os critérios avaliativos, tivemos, 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 de ensino/aprendizagem.

Para tanto, direcionamos 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 conhecer 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?”

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 efetivamente alinhados com a proposta educacional e com o conteúdo a ser desenvolvido, com base nas propostas curriculares.

No que tange às ações desenvolvidas pelos educandos e educadores, a fim de que ocorra o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva de intercâmbio de conhecimentos, percebemos, 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 e a troca de informações são essenciais para que o professor desenvolva suas atividades. Fica explícito, portanto, que a forma como se trabalha com uma turma é analisada ao se trabalhar em outra, 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, aplicamos a seguinte questão “Quais as ações que você e seus alunos desenvolvem em sala de aula para ensinar/aprender determinado conteúdo?”

Nas respostas, é possível perceber os meios diversos utilizados para que ocorra o *feedback*, inclusive na educação remota, de conversas particulares com os estudantes, a um retorno coletivo para a turma. Um dos docentes menciona que o *feedback* é claro quando os critérios estabelecidos na avaliação são bem especificados para os discentes, 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 dos professores 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.

Assim, constatamos que, 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 estudante, fazendo com que os procedimentos didáticos estejam alinhados a uma aprendizagem apropriada. Na deliberação CEETEPS nº 003 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 seu processo formador.

No que diz respeito à consideração do *feedback*, constatamos sua prática por meio de conversa individual, coletiva, apresentação de critérios, escrita, fala dialogada e discutida, sempre com abertura para manifestações dos discentes, considerando que, em alguns casos de *feedback* negativo, a postura do educando não é sempre positiva. Os educadores reforçam a importância de uma correta abordagem, que traga o aluno ao entendimento de que esse processo é para o seu crescimento.

Na deliberação CEETEPS nº 003 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.

A categoria a seguir vislumbra conhecer as concepções de competência, de instrumentos avaliativos e de rendimento do aluno tidas pelo docente. O objetivo é identificar o conhecimento específico do professor quanto às competências presentes nos cursos em que leciona, bem como de que maneira as insere nos processos avaliativos e a forma como são estabelecidos critérios para cada uma das competências. Além disso, buscamos caracterizar a relação que o docente 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?”

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.

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.

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?”

Com base nas respostas, constatamos 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. Percebemos, portanto, o olhar mais direcionado ao atitudinal do

aluno, no que tange ao querer desenvolver as suas competências 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 seja 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 nº 003 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.

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”.

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.

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?”

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 a uma coordenação pedagógica ativa, que depende 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, mostra 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 pensar no conjunto da formação docente, isto é, profissionalizar 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”.

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.

Como apresentado nos resultados e discussões, 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 educadores trataram os instrumentos como estratégias de ensino, mostrando que o processo avaliativo está imerso no processo de ensino e aprendizagem. No que tange às estratégias mais citadas, 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.

Em alguns momentos, eles mencionaram o uso de instrumentos avaliativos mais qualitativos, ou seja, 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, constatamos 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 deste 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.

Com relação aos resultados avaliativos de cada estudante, solicita-se 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. Ademais, 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 concerne 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.

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 para a atuação de seus docentes com foco em dar suporte às suas ações, propiciando espaços para o seu desenvolvimento profissional.

Referências

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, p. 55- 69.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 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://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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 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/113415.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 16/99, de 21 de Janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf.

Acesso em: 20 Out. 2020.

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 Nº 003 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.

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

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

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.

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.

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

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.

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

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.

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.

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.

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.