

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Rosângela de Oliveira Pinto

**Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a
lógica das competências**

Campinas

2011

Rosângela de Oliveira Pinto

**Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a
lógica das competências**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa em Estudos em Avaliação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Campinas

2011

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t373.246
P659e

Pinto, Rosângela de Oliveira.

Educação profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências / Rosângela de Oliveira Pinto. - Campinas: PUC-Campinas, 2011.
133p.

Orientadora: Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografias.

1. Ensino profissional. 2. Aprendizagem. 3. Aprendizagem - Avaliação. I. Rocha, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t373.246

Autora: PINTO, Rosângela de Oliveira

Título: Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências.

Orientador(a): Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 22/02/2011.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre através do exemplo e não somente das palavras puras e simples, me mostraram a importância da luta, da persistência e da humildade.

AGRADECIMENTOS

*Em primeiro lugar a Deus, por iluminar os meus caminhos e pensamentos dia-a-dia.
Aos meus pais, por me transmitirem valores tão importantes que levarei por toda a minha
vida e, por, mesmo tão distantes, estarem sempre tão presentes.
Ao meu marido, companheiro e amante Hubemar por ter trilhado este caminho junto comigo,
compreendendo a minha ausência em muitos momentos. Te amo!
A minha irmã pelo apoio.
A minha orientadora Maria Silvia por toda a paciência, dedicação, mas principalmente por
todo o aprendizado. Uma orientadora nota 10.
À equipe do Senac Rio Claro que me proporcionou tanto aprendizado. Agradeço pelo
incentivo, pelo companheirismo, pelos ótimos momentos que pude viver nesta instituição,
por me proporcionarem conhecer e me apaixonar pela Educação Profissional.
À equipe do Senai Rio Claro pelo acolhimento, pela atenção, pela dedicação de sempre,
pelo envolvimento de forma inteira nesta pesquisa.
À amiga Bel, que me ajudou no ingresso ao mestrado com seu incentivo, apoio e
conhecimento.
À amiga Célia, uma pessoa muito especial, que me ajudou muito com seu conhecimento em
inglês, apoio e carinho na finalização deste trabalho.
Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC Campinas, por todo o
aprendizado.
À Profa. Maria Eugenia que foi fundamental para a minha decisão em cursar o mestrado na
PUC Campinas.
A todos os meus amigos, que perto ou distante, me apoiaram e torceram pelo meu sucesso.
Muito obrigado!*

“A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos”.

Paulo Freire.

RESUMO

PINTO, Rosângela de Oliveira. *Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências*. Campinas, 2011. 133f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2010.

A pesquisa procurou identificar e compreender as concepções e relatos das práticas da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Profissional. O campo da pesquisa foi composto pelas Instituições Senai e Senac do Estado de São Paulo, fazendo um recorte na cidade de Rio Claro. Estas instituições ofertam cursos técnicos de nível médio e têm histórico de criação e desenvolvimento, objetivos e público alvo bastante semelhantes. O estudo foi realizado à luz de análises sobre a legislação que oferece diretrizes para as instituições de ensino voltado para a Educação Profissional, produzidas após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Importa ressaltar que esta lei traz em seu texto mudanças que irão impactar as concepções e práticas educacionais nesta modalidade de ensino, como o currículo numa abordagem por competências e as formas de avaliação decorrentes desta inovação. Trata-se de pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada com quatro professores dos cursos técnicos de nível médio e questionário aplicado aos seus alunos. O material empírico digitalizado foi trabalhado, buscando-se evidenciar: (i) as concepções dos professores sobre o conceito de competências; (ii) os procedimentos e estratégias que utilizam para desenvolvê-las; (iii) os procedimentos e estratégias que utilizam para avaliação da aprendizagem destas competências; (iv) as dificuldades encontradas pelos professores com relação a essa metodologia de trabalho; (v) a visão dos alunos sobre a metodologia de ensino das competências e processo de avaliação utilizada pelos professores; (vi) a importância da educação continuada na compreensão da abordagem do currículo por competências e a sua prática. Três categorias principais orientam a discussão dos dados deste trabalho, são elas: o conceito de competências, a avaliação e as dificuldades nas práticas pedagógicas. Identificamos que os professores da educação profissional caminham na direção de práticas educativas voltadas para uma concepção mais democrática e formativa. Da perspectiva dos alunos, os professores utilizam a avaliação a serviço da aprendizagem; identificamos, também, que estes alunos não relatam temores e/ou sentimentos negativos quanto aos procedimentos avaliativos utilizados pelos professores, o que nos parece importante salientar, dado que se contrapõe ao que mais frequentemente se encontra na literatura científica sobre os impactos da avaliação sobre alunos, de uma maneira geral. Porém alunos e professores deixam de considerar elementos essenciais que devem constituir uma avaliação no modelo formativo e nas práticas pedagógicas. Nestes dois aspectos enfatizam o “saber fazer” a subordinação do trabalho pedagógico à lógica do mercado; ambos deixam em segundo plano (e, por vezes, nem mencionam) a relevância da constituição de competências mais complexas, tais como capacidade de inovação, criatividade e autonomia intelectual. A pesquisa não tem a pretensão de encerrar as discussões, mas sim de abrir questionamentos para outros trabalhos investigativos.

Palavras chave: Avaliação Formativa, Competências, Educação Profissional, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

PINTO, Rosangela de Oliveira. Professional Education: the assessment of learning and logic skills. Campinas, 2011. 133f. Thesis (Masters)-Graduate Course in Education, University of Campinas. Campinas, 2010.

This research tried out to identify and understand the concepts and practices of evaluation reports on Vocational learning Education. SENAI and SENAC institutions were the subject of the studies and Rio Claro City, in São Paulo State was the center of the study. These institutions offer mid-level technical courses and they have similar objectives and goals and a history in creating and developing. The study was conducted in the light of the legislation analysis to provide guidelines for analysis to provide guidelines for Vocational Education teaching, following the Law of Directives and Bases n. 9394/96. It should be emphasized that this law has in its text changes that will impact the educational concepts and practices in this mode of teaching, as the curriculum using an approach by competencies and the new forms of assessment resulting from this innovation. This is a qualitative research. The methodological procedures of data collection were semi-structured interviews with four teachers of middle level technical courses a questionnaire was given to their students to answer. The collected data was analyzed to point out (i) teachers' understanding the concept of competence, (ii) the procedures and strategies used to develop them, (iii) the procedures and strategies used to evaluate learning these skills, (iv) the difficulties encountered by teachers in relation to work methodology, (v) students' views on the methodology of teaching skills and evaluation process used by teachers, (vi) the importance of continued education to understand the approach of the curriculum and competencies for their practice. There are three main categories that underline the discussion in this work, they are: the concept of skills, assessment and the difficulties in teaching practices. We concluded that these vocational education teachers follow a more democratic and formative educational practice. From the students perspective , teachers use assessment in service of learning, we also identified that these students do not report fears or negative feelings about the evaluation procedures used by their teachers, which seems important to point out, because it is opposed to what is most frequently found in the scientific literature, related to students assessment in general. This way students and teachers fail to consider key elements that should constitute a formative evaluation model and teaching practices. These two aspects emphasize the "know how" the subordination of educational work to the logic of the market, both leave in the background (and sometimes not even mention) the relevance of the establishment of more complex skills such as innovation, creativity and intellectual freedom. The research does not intended to close the discussions, but open questions for other investigative work.

Keywords: Formative Assessment, Skills, Professional Education, Pedagogical Practices.

Lista de Siglas

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução para o Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- Opas – Organização Pan-Americana da Saúde
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- SESI – Serviço Social da Indústria.
- SEST – Serviço Social do Transporte
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 15 |
| 2. A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS | 24 |
| 2.1. Breve Retrospectiva | 33 |
| 3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 43 |
| 3.1. A Avaliação Formativa | 49 |
| 3.1.1. Contextualização histórica da avaliação formativa | 56 |
| 4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS | 65 |
| 4.1. As Instituições | 71 |
| 4.2. Os Participantes | 76 |
| 4.3. Docentes do Senai | 78 |
| 4.4. Alunos do Senac | 79 |
| 5. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS | 83 |
| 5.1. As Categorias: | 85 |
| 5.1.1. As competências | 85 |
| 5.1.1.1. O Conceito | 86 |
| 5.1.1.2. O saber-fazer | 88 |
| 5.1.1.3. O mercado | 91 |
| 5.1.1.4. O Silêncio | 93 |
| 5.1.2. A avaliação | 96 |
| 5.1.2.1. A avaliação deve ser processual | 96 |
| 5.1.2.2. As estratégias de avaliação devem ser diversificadas | 97 |
| 5.1.2.3. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem | 101 |
| 5.1.2.4. O silêncio | 103 |
| 5.1.3. As dificuldades nas práticas pedagógicas | 105 |
| 5.1.3.1. O tempo | 105 |
| 5.1.3.2. Conhecimento teórico e a prática | 107 |
| 5.1.3.3. Compreender a metodologia | 108 |
| 5.1.3.4. A avaliação | 109 |
| 5.1.3.5. O Silêncio | 109 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |
| ANEXOS | 126 |

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema avaliação da aprendizagem surgiu através de questionamentos na minha experiência com Educação Profissional. Trabalhei no Senac São Paulo no período de fevereiro de 2006 a julho de 2010, como Supervisora Educacional, e sempre percebi algumas dificuldades e entraves com relação às concepções e práticas no processo da avaliação da aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências, sobretudo no que diz respeito à apropriação, por parte dos professores, de novas concepções de trabalho pedagógico, aprendizagem e estratégias de avaliação da aprendizagem.

O campo escolhido para a pesquisa são as Instituições Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) no estado de São Paulo, compondo-o a partir de um recorte na cidade de Rio Claro, em função da extensão das unidades no Estado ser ampla demais para tomá-las como um todo¹. Estas Instituições ofertam cursos técnicos de nível médio e têm histórico da criação e desenvolvimento bastante semelhantes, assim como o são seus objetivos e público alvo.

Com a globalização, iniciada ao final da década de 80 e intensificada no início da década de 90, uma nova configuração da economia mundial provoca a construção de um cenário com profundas mudanças na forma de organização e produção do trabalho.

Prahalad (1997) diz que as oportunidades globais provocam novas desconformidades para empresas estabelecidas. O autor aponta também alguns acontecimentos devido à globalização, que mudam o panorama competitivo no mercado: a) a indefinição das fronteiras entre setores de mercado e das rotas de migração e as expectativas instáveis do cliente levando as empresas a condições incertas; b) a agilidade que passa a fazer parte da necessidade do mundo exige das empresas a tarefa de reinventar negócios com antigas tradições em um curto espaço de tempo – o desafio passa a ser o de esquecer, rápida e seletivamente, o passado e aprender o novo; c) a dinâmica competitiva muda consideravelmente e as empresas passam a competir com "gente diferente"; d) a convergência de várias

¹ Levantamento realizado junto aos sites das Instituições Senai e Senac indicou a existência de 54 unidades do Senac e 90 unidades do Senai em funcionamento no Estado de São Paulo (www.sp.senac.br e www.sp.senai.br, acessos em 23/12/2010).

tecnologias gera uma nova demanda de gerentes nas empresas e estes precisam aprender, se adaptar e lidar com as diferenças e, por fim, e) a internet no Comércio Eletrônico reduz as barreiras comerciais, alterando de modo substancial a estrutura de custos e o modelo de negociação.

O Brasil, então, a partir dos anos 90, passa a viver essas mudanças de forma significativa nos modos de organização e produção do trabalho, em virtude da adoção de novas tecnologias, bem como de inovações organizacionais e de gestão, a fim de atender não mais apenas a um mercado nacional, mas também a um mercado internacional e global. Assim, com um governo de concepção neoliberal - como é o caso do que foi desenvolvido por Fernando Collor de Mello -, deflagra-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global. Iniciam-se nesta mesma década de 1990 as reformas educacionais pautadas em orientações dos organismos multilaterais² para formar um trabalhador que precisa dominar os códigos da modernidade. O trabalhador, neste contexto, precisa adaptar-se a uma nova realidade econômica e social, à nova dinâmica da organização e produção do trabalho, que lhe exige domínio de habilidades e conhecimentos diferenciados. Segundo Castro (2005),

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e bem treinada. O desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais, anteriormente não valorizadas, assume papel fundamental nesse processo. Por outro lado, cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional. (CASTRO, 2005, p. 471)

No delineamento desse novo paradigma, o termo competências³ ganha força, tanto nos campos da economia e da sociologia, como também no da educação. No

² Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo da Organização das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundação das Nações Unidas para a Infância, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde.

³ Neste estudo, vamos trabalhar a noção de competências na área da educação, colocando-a em diálogo com a noção adotada também no mundo do trabalho, analisando os documentos oficiais, os autores que defendem a metodologia baseada neste conceito, e os autores que alertam para as armadilhas que podem existir na abordagem por competências. Optamos por utilizar a palavra no plural, embora não seja consensual esta opção entre os autores que discutem o conceito – ver SILVA (2008).

mercado de trabalho, o desenvolvimento de competências é proposto, ao menos no nível do discurso, a partir de uma concepção de competências de maior complexidade relacionadas com a inovação, a criatividade, a autonomia de decisões, mediadas por novas tecnologias de informação, como modernas estratégias voltadas para a produtividade e competitividade. O modelo taylorista/fordista⁴ perde espaço neste novo paradigma do mundo do trabalho e novas formas de produção, relações e gestão são necessárias. O trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos.

Nesse contexto, a educação é convocada a contribuir para a aprendizagem das competências necessárias ao sujeito que precisa viver com esta lógica de incertezas (com relação à garantia de emprego), agilidade, dinamismo e autonomia⁵.

A Educação Profissional ganha destaque nesta formação por estar voltada para a preparação de profissionais para o mercado de trabalho. A nova LDB 9394/96 tem, pela primeira vez, um capítulo exclusivo para tratar desta modalidade de educação, destacando o foco no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Assim, os documentos orientadores da Educação Profissional⁶ passam a estar centrados na lógica⁷ das competências, influenciando as metodologias do trabalho e as formas de avaliação das Instituições educacionais. A adoção de um currículo por competências impõe desafios inevitáveis para os professores e alunos, pela mudança de paradigma que lhes é imposto. Neste contexto, as lacunas na formação pedagógica (que, no caso dos docentes da Educação Profissional ganham contornos peculiares, tratados mais à frente) tendem a dificultar a efetivação das mudanças em suas práticas e nas estratégias que utilizam para avaliação dos alunos.

É importante ressaltar que a palavra competências é oriunda do discurso empresarial e, portanto, bastante marcada política e ideologicamente por interesses

⁴ O taylorismo/fordismo são modelos de administração e organização do trabalho. Neles privilegia-se a divisão, intensificação e economia do tempo de trabalho e, portanto maior produtividade. Enfim, exploração intensa do trabalhador. Estes modelos predominaram o campo do início do século XX até a década de 1970. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006; FRIGOTTO, 1998)

⁵ A autonomia é muito citada quando se define competências na legislação educacional, nas propostas dos organismos multilaterais de reformas para a educação e também na linguagem do mercado de trabalho. No capítulo sobre a lógica das competências discutiremos melhor o termo.

⁶ Os principais são: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, parecer CNE/CEB Nº 16/99, resolução CNE/CEB Nº 04/99 e Lei 11.741/2008.

⁷ Neste trabalho nos referimos às competências como lógica e noção pela falta de um conceito comum. Segundo Silva (2008), as competências adquirem uma multiplicidade de sentidos nos documentos oficiais e nas obras que abordam o assunto.

mercadológicos e de adaptação do profissional. Na maioria das vezes, o seu uso ocorre sem se acompanhar por reflexões críticas sobre a luta pelo poder, dominação e exploração nas relações sociais e sobre a importância de emancipação do ser humano. Em geral, no discurso empresarial há pouco espaço e interesse em lembrar a importância da emancipação dos seres humanos, processo que prevê a construção de consciência crítica da realidade, deve contribuir para a libertação dos sujeitos de condicionamentos determinados, exige postura democrática, promove diálogo, a reflexão e o antidogmatismo (SAUL, 2001).

A palavra competências tem sido muito utilizada nas últimas duas décadas com diferentes significados, em várias áreas do conhecimento, inclusive na educação. Na educação a noção de competências, principalmente nos documentos oficiais, está relacionada com a capacidade do trabalhador em mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz diante das instabilidades do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção.

As considerações feitas até este ponto constituem a base sobre a qual o presente trabalho foi construído, considerando-se que nele temos como objetivo geral identificar e analisar as concepções e relatos sobre as práticas da avaliação da aprendizagem de professores do Ensino Profissional numa abordagem por competências.

Decorrentes dele, nossos objetivos específicos foram assim delineados: (i) identificar as concepções dos professores sobre a noção de competências; (ii) identificar quais os procedimentos e estratégias que utilizam para desenvolvê-las; (iii) identificar quais procedimentos e estratégias utilizam para avaliação da aprendizagem destas competências; (iv) compreender quais as dificuldades encontradas pelos professores com relação a essa metodologia de trabalho; (v) compreender, através do acesso à visão dos alunos, a metodologia de ensino das competências e os processos de avaliação utilizados pelos professores; (vi) identificar e analisar qual a importância da educação continuada na compreensão da abordagem do currículo por competências e na sua prática.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para alcançar nossos objetivos, consideramos como adequados os procedimentos metodológicos de coleta de dados, a de entrevista semi-estruturada com quatro professores das Instituições

Senai e Senac que ministram aulas nos cursos técnicos e questionário aplicado aos seus alunos.

Este trabalho é constituído por quatro capítulos, tratando-se neles: a Educação Profissional (capítulo I); a lógica das competências (capítulo II); a avaliação da aprendizagem (capítulo III); fundamentos metodológicos e trabalho analítico (capítulo IV); e, por fim, as considerações finais.

No primeiro capítulo foi realizada uma discussão sobre a Educação Profissional. Fizemos uma apresentação do período histórico a partir dos anos de 1930 até o momento atual, contextualizando o surgimento das duas Instituições Senai e Senac e o desenrolar da Educação Profissional através das legislações educacionais e contextos político e econômico.

O segundo capítulo deste trabalho trata do termo competências. Contextualizamos, historicamente, as origens da lógica das competências e como este chega até a educação, incorporado a e orientando as suas políticas, legislações e práticas.

No terceiro capítulo, tratamos da avaliação da aprendizagem na abordagem por competências. Discutimos com mais ênfase a avaliação formativa, por encontrarmos tanto nos documentos orientadores de ambas as Instituições educacionais analisadas quanto no estudo que realizamos na Revista Estudos em Avaliação Educacional, referências a esta abordagem de avaliação como a mais adequada para se adotar como prática e concepção.

E, por último, no capítulo IV relatamos e argumentamos nossas escolhas e opções metodológicas. Inicialmente, fizemos a apresentação das Instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa e, em seguida, realizamos as análises dos dados. O material empírico construído é constituído por quatro entrevistas realizadas com os professores das Instituições Senai e Senac e pelas respostas de trinta e nove alunos de três turmas do curso técnico destas Instituições. O material empírico foi organizado em três termos nucleadores que são: as competências, a avaliação e as dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Durante a análise dos dados percebemos que outras discussões emergiam e, portanto, foi necessário construirmos subcategorias, que são: (i) a categoria competências desdobrou-se em: o conceito, o saber-fazer, o mercado; (ii) a categoria avaliação desdobrou-se em: a avaliação deve ser processual, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e as estratégias de avaliação devem ser diversificadas; (iii) e as

dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico desdobrou-se em: o tempo, o conhecimento teórico e a prática, compreender a metodologia, a avaliação. Esses dados são analisados através de um diálogo entre pesquisadoras, sujeitos da pesquisa, autores estudados e os documentos orientadores da educação profissional.

Nas considerações finais, fazemos reflexões sobre o nosso objetivo, porém, não temos a ilusão de ter respondido a todas as perguntas. Promovemos alguns entendimentos, mas também suscitamos muitos outros questionamentos para pesquisas futuras, através de reflexões sobre a importância de uma educação democrática que caminhe sempre rumo a emancipação dos cidadãos.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas, para que o leitor possa compreender o processo e os caminhos percorridos neste trabalho de pesquisa e, desejamos, possa se inspirar para novas pesquisas sobre o tema.

No próximo capítulo discutimos a Educação Profissional, contexto deste trabalho.

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (Gaudêncio Frigotto).

As Instituições Educacionais que escolhemos como campo de estudo para esta pesquisa são o Senac e Senai. Ambas as Instituições foram criadas na década de 40, quando o Brasil encontrava-se em acelerado processo de expansão industrial, enfrentando a construção de um novo perfil de sociedade, que passava a ser predominantemente urbana. Esse novo modelo político, econômico e social, além de provocar mudanças na estrutura do Estado - que precisou construir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica - impõe-lhe, também, a necessidade de adotar novas estratégias para a preparação de uma força de trabalho diferenciada, capacitada para trabalhar com as máquinas que se expandem e se sofisticam, em função do processo de industrialização cada vez mais acelerado.

Essa demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30 exigia um número cada vez maior de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços. Por isso, o Estado, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, passa a ter a preocupação de criar, de acordo com a sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Surgem então, na década de 40, o Senai e o Senac.

Em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Essas Instituições foram geradas num sistema paralelo ao sistema de ensino, embora também regulamentado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Dedicavam-se à formação mínima de mão de obra necessária para o mercado de trabalho, do modo mais rápido e mais prático possível, gerido pelo paradigma taylorista/fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. A regulamentação do Senai

aconteceu através do Decreto-Lei nº 4.048/42 e a do Senac através do Decreto-Lei nº 8.621/46.

A Educação Profissional, a partir desta década, se consolida no Brasil, mas é considerada como uma educação de segunda categoria. Sua existência destinava-se a formar profissionais para atender a demandas do mercado de trabalho, mas não permitia a seus frequentadores o prosseguimento dos estudos no ensino superior, sem antes atender a exigências dos conteúdos propedêuticos. Como coloca Kuenzer (2001),

O acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes, o que Gramsci denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica. (KUENZER, 2001, p. 14)

Na década de 50, alguns esforços no sentido de promover a equivalência entre as modalidades de ensino profissional e superior, garantindo a possibilidade de acesso ao ensino superior para os egressos do ensino profissionalizante são publicados através de decretos. Porém, é somente na década de 60, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, que esta equivalência ganha plenitude.

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para "elites condutoras do país" e ensino para "desvalidos da sorte" (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 8).

É também a partir da LDB 4.024/61 que as Instituições Senai e Senac passam a oferecer cursos regulamentados e, portanto, a fazerem parte do sistema oficial de ensino.

Na década de 70, a lei de nº 5.692/71, que reformula a LDB nº 4.024/61, obriga todas as escolas que oferecem o ensino de 2º grau a priorizarem a formação técnica sobre qualquer outra, acrescentando a educação profissional compulsória. Posteriormente, algumas críticas são endereçadas a esta mudança, como se pode ler no texto abaixo:

Dentre os efeitos desta profissionalização no ensino médio vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em

grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existente, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 9).

Os objetivos da lei 5.692/71 atendiam, primeiramente, aos interesses de um modelo político e econômico autoritário, próprio da ditadura que se instalou no Brasil após o golpe dos militares contra o governo do presidente João Goulart, no ano de 1964, e que permaneceu até meados da década de 80. Neste contexto, pode-se dizer que pouco respondiam a reais demandas da sociedade. Kuenzer identifica três objetivos desta lei com relação à proposta da reforma do ensino de 2º grau:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 2001, p. 17)

Em 1975, por solicitação do então Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, o Conselho Federal de Educação faz um novo estudo sobre a Educação Profissional, de que resulta o Parecer 76/75. Esse parecer torna a exigência da lei 5.692/71 mais flexível, pois permite, novamente, a oferta apenas da parte propedêutica em escolas de segundo grau, chamada neste período de formação básica ou núcleo comum, com a parte diversificada (as habilitações ou qualificações profissionais) como opção de continuidade dos estudos, possibilitando a profissionalização a nível de 2º grau.

Somente na década de 80, com a Lei Federal nº 7.044/82, a proposta do Parecer 75/76 é referendada e a profissionalização no ensino de 2º grau torna-se facultativa, amenizando a exigência do ensino profissional.

Em 1996, é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9.394. Esta nova lei apresenta em seu texto uma visão sobre

educação que a diferencia das anteriores que é a concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos. Como lembra Kuenzer (2001), esse conceito sobre educação incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Assume-se que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade, participando da vida política e produtiva. Essa lei dispõe também, pela primeira vez na história da legislação educacional, um capítulo próprio para a Educação Profissional. No artigo 39, dispõe-se que “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” (Souza, 1997, p. 67).

O objetivo do artigo 39, inteiramente destinado à Educação Profissional, é redefini-la, tendo em vista as novas exigências do sistema produtivo, baseadas nos conhecimentos científicos e tecnológicos que passam a estar presentes na base de cada fase do processo de produção. Porém, esta lei ainda trata a Educação Profissional de uma forma generalista.

Em 1997, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é aprovado o Decreto Federal nº. 2.208/97 passando a regulamentar a Educação Profissional e estabelecendo “uma organização curricular para a Educação Profissional de nível técnico de forma independente e, ao mesmo tempo, articulada ao ensino médio” (Parecer CNE/CEB nº 16/99, p. 12).

A estrutura da Educação Profissional passa a ser constituída pelos seguintes níveis: básico, destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores e jovens, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico que corresponde aos cursos de nível superior, destinados aos alunos egressos do ensino médio e técnico.

Porém, em 2004, no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é aprovado o Decreto nº 5.154/2004 que revogou o decreto nº 2.208/97 e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional. As orientações do Decreto 5.154/2004 que divergem do decreto anterior e merecem destaque neste trabalho, são:

- O Decreto nº. 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto

nº. 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).

- O Artigo 5º do Decreto nº. 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. O Decreto nº. 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). (Parecer CNE/CEB 39/2004, p. 3)

Portanto, numa nova flexibilização das diretrizes para a Educação Profissional, esta volta a poder ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial com o ensino médio. O decreto 5.154/2004 altera principalmente a visão com relação à Educação Profissional quando trata a organização curricular desenvolvida em articulação com o ensino médio e não mais própria e independente do Ensino Médio, como disposto no decreto 2.208/97.

O governo Lula, cria em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado que vem, num primeiro momento, fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e tecnológica. O programa de ampliação do governo Lula da Educação Profissional, envolve também o Sistema S (nomenclatura que congrega o SENAI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE, SESCOOP, Sesi⁸). O governo, juntamente com o Sistema S, fecha acordo em 22/07/2008, ampliando as vagas em cursos técnicos e a gratuidade dos serviços de educação ofertados pelo Sistema.

As medidas previstas no protocolo de compromisso com relação às Instituições pesquisadas neste trabalho garantem que dois terços das vagas em cursos técnicos do Senai e do Senac devem ser destinados gratuitamente a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores. A partir de 2009, o Senac destinou 20% das vagas aos cursos gratuitos. A cada ano, essa porcentagem aumentará em média cinco pontos, até que a gratuidade alcance 66,6% das vagas em 2014, o que representa dois terços dos recursos da entidade. Já o Senai destinou 50% das vagas a cursos técnicos gratuitos em 2009. Em 2014, a partir de evoluções anuais, a alocação de recursos para vagas gratuitas será também de

⁸ Ver lista de siglas.

66,6%. A diferença no percentual já em 2009 entre Senai e Senac ocorre porque o primeiro já destinava percentual superior a vagas gratuitas.

Neste trabalho estão sendo analisados, no decorrer das discussões, alguns documentos publicados pelo poder público a partir da nova LDB, que oferecem diretrizes para as Instituições de ensino voltadas para a Educação Profissional que são: Resolução CEB/CNE nº 04/99; Parecer CEB/CNE nº 16/99; Decreto Federal nº 2.208/97; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico/2000; Parecer CNE/CEB nº 39/2004; Decreto nº 5154/2004; LDB nº 9394/96; e lei 11.741/2008.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (MEC, 2000), dos documentos oficiais publicados com vistas a oferecer diretrizes para a construção dos planos de cursos e projetos pedagógicos das Instituições que oferecem essa modalidade de ensino, constituem um importante material a ser analisado, após a LDB 9.394/96. Segundo definição encontrada no próprio documento,

Os Referenciais Curriculares oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, **competências, habilidades e bases tecnológicas** nelas envolvidas ou para elas necessárias. (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico - Introdução, 2000, p. 08, ênfase no documento original).

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico encontram-se divididos em vinte áreas profissionais para efeito de orientação de currículos. Cada uma destas áreas compõe um volume dos Referenciais, formando, portanto um conjunto de 21 volumes, incluindo-se o da Introdução. Estão estabelecidas, para cada área, as competências profissionais gerais a serem - necessária e obrigatoriamente - objetivadas pelos cursos de Educação Profissional de nível técnico e a carga horária mínima para cada habilitação. Essas áreas são: agropecuária, gestão, química, artes, imagem pessoal, recursos pesqueiros, comércio, indústria, saúde, comunicação, informática, telecomunicações, construção civil, lazer e desenvolvimento social, transportes, design, meio ambiente, turismo e hospitalidade, geomática e mineração.

Em 2008, o Ministério da Educação publica o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2008). Por meio do cadastro nacional, verificou-se grande

diversidade de denominações de cursos técnicos, em muitos casos, para designar perfis similares. Portanto, o objetivo da publicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi contribuir na reorganização da oferta dos cursos técnicos. Este documento agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em 12 eixos tecnológicos que somam ao todo 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos, substituindo a divisão encontrada nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Os eixos tecnológicos são: ambiente, saúde e segurança; apoio educacional; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais.

A criação do catálogo nacional de cursos técnicos tem por base as intenções e alterações descritas na Lei 11.741/2008 decretada e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 16 de julho de 2008 que altera dispositivos da Lei 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica.

Essa lei altera, entre outros, o artigo 39 da LDB, determinando que:

A Educação Profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1o Os cursos de Educação Profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2o A Educação Profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de Educação Profissional técnica de nível médio;

III – de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Brasília, Lei 11.741, 2008, p. 1)

Desta forma, a organização dos cursos técnicos até então estruturada por áreas específicas do conhecimento passa a ser organizada por eixos tecnológicos. Essa mudança acontece inspirada no parecer CNE/CES 277/2006 que prevê essa organização para os cursos superiores de Tecnologia e através da aprovação do parecer CNE/CEB 11/08 do relator conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Os documentos norteadores de ambas as Instituições, como decorrência natural a partir dos documentos nacionais que orientam a Educação Profissional, que oferecem cursos técnicos de nível médio, estão baseados no desenvolvimento das competências.

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, comum a todas as unidades do Estado, aponta para a importância do desenvolvimento de competências gerais e específicas, dizendo que:

Na identificação das competências relacionadas com os componentes constitutivos do currículo, é necessário ir além de preparar para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das competências técnicas inerente às profissões. É necessário o desenvolvimento de competências de gestão, que favoreçam o empreendedorismo, e de competências genéricas que assegurem a compreensão desse fazer. É preciso desenvolver a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, bem como para o trabalho em equipe, a autonomia, a crítica, a criatividade, a busca da qualidade, a ética, a consciência ecológica, a preservação da saúde, elementos fundamentais para a sobrevivência em um mundo em constante transformação, para o exercício da cidadania e a responsabilidade social (Proposta Pedagógica das Unidades do Senac São Paulo, 2005, p. 12).

A Proposta Pedagógica do Senai São Paulo é formulada por unidades. A unidade em que se realizou o estudo é a Escola Senai “Manoel José Ferreira”, localizada na cidade de Rio Claro. Portanto, neste trabalho estamos nos referindo à Proposta Pedagógica construída para esta escola. Essa Proposta aborda apenas que a metodologia de ensino é estruturada para o desenvolvimento e avaliação por competências, com o objetivo de proporcionar ao cidadão trabalhador um conjunto de competências, preparando-o para atuar no mundo do trabalho, mas não aprofunda nem menciona nada além sobre o conceito de competências.

No Plano de Curso encontramos algo mais sobre a proposta da Pedagogia das Competências. O documento indica que:

A implementação deste curso deverá propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional estabelecido pelo comitê Técnico Setorial [...] O norteador de toda ação pedagógica são as informações trazidas pelo mundo do trabalho, em termos das competências requeridas pelo setor de Manutenção Eletromecânica, numa visão atual e prospectiva, bem como o contexto de trabalho em que esse profissional se insere, situando seu âmbito de atuação, tal como apontado pelo Comitê Técnico Setorial. (Plano de Curso do Técnico em Manutenção Eletromecânica, 2009, p. 22)

Além desses documentos, as Instituições possuem outros materiais orientadores da prática pedagógica. O Senac São Paulo possui o Plano de Orientação para a Oferta que se constitui em um material criado para cada curso técnico com informações destinadas ao atendimento, à operacionalização do curso e acompanhamento do trabalho docente, e com orientações para o desenvolvimento do curso e sugestões para o plano coletivo de trabalho docente (num formato “passo a passo”, “aula a aula”, que serve como um referencial para a construção do plano coletivo e individual do trabalho docente). Neste material encontramos informações sobre a área de atuação do curso, a metodologia, a grade curricular, o processo de avaliação, estágios e a certificação.

O Senai possui um material desenvolvido para o trabalho com a metodologia das competências. Esse material foi desenvolvido a partir de um Projeto Nacional do sistema Senai relacionado aos temas de formação e certificação com base em competências.

A primeira publicação aconteceu em 2002, com quatro volumes (Comitê Setorial: estrutura e funcionamento, Elaboração de Perfis Profissionais, Elaboração de Desenho Curricular baseado em Competências e Avaliação e Certificação de Competências). A segunda edição foi lançada em 2004, com os mesmos volumes, porém acrescida de um glossário e complementada, em 2006, com o Documento Norteador da Prática Pedagógica. A terceira e última edição, até o momento, aconteceu em 2009 e possui seis volumes revisados e atualizados. Esta última edição mantém a essência, conteúdo e opção metodológica das publicações anteriores, mas possui atualizações em decorrência das mudanças na legislação educacional e adequações necessárias.

Nestes materiais encontram-se conteúdos com relação à metodologia, à organização curricular, aos processos de avaliação e certificação. De forma geral, são destinados e adotados por toda a estrutura do Senai Nacional.

No próximo capítulo apresentamos a lógica das competências, compreendendo a sua origem, contexto e suas intenções no campo educacional.

2. A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. (...) O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte? (A. Gramsci)

Na década de 1970, principalmente na Europa, evidenciou-se a crise dos modelos taylorismo e fordismo. Esses modelos de produção eram, até então, adotados pela maioria das empresas em todo o mundo e entra em crise devido às novas exigências do mercado e da sociedade, que emergem após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O modelo de produção e organização do trabalho que privilegiava a sua fragmentação e a exploração intensa do trabalhador não era mais possível, devido às mudanças que vinham ocorrendo na economia.

Após quase um século (século XX) de auge do capitalismo através do fordismo e taylorismo, deflagra-se uma crise aguda da expansão do capital, a precarização do trabalho e o desemprego estrutural. Novamente o capitalismo entra em crise. Segundo Gentili (1998)

[...] A ortodoxia neoliberal trouxe a resposta: os mercados eram extremamente rígidos; os custos trabalhistas altos, os sindicatos perigosamente poderosos, o dirigismo estatal irresponsável e as Instituições do bem-estar generosas demais. As diatribes que Von Hayek e Milton Friedman destilavam contra o planejamento dos mercados de trabalho começaram a transformar-se na coluna vertebral do “pensamento único” que dominou a nova geografia política mundial nos anos seguintes às décadas de prosperidade. (GENTILI apud FRIGOTTO, 1998, p. 88)

Logo no final da década de 1980, o capitalismo ressurgiu numa nova roupagem, com a globalização. A globalização transcende aspectos econômicos e invade as dimensões políticas, sociais, culturais e educacionais. Sob a proposta de promover a interação e aproximação das pessoas, interligando o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos (assumida e divulgada pelos defensores da globalização), na prática o que se materializa com este novo contexto mundial é o aumento progressivo da desigualdade social e do desemprego. Essas características da globalização são aproveitadas pelos

neoliberais⁹, rearticulando o capitalismo e obtendo assim novas formas de produtividade e lucratividade.

Se o início da década de 1980 foi marcado pelo tema da democracia, o da década de 1990 é demarcado pela idéia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e “revolução tecnológica”. Um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do “consenso neoliberal”. (FRIGOTTO, 1998, p. 43)

No Brasil, após a década de 1990, a globalização traz grandes mudanças na organização do trabalho e também nas atribuições e responsabilidades do Estado. O Estado passa a ser concebido em torno do princípio do Estado Mínimo: O Estado Mínimo é entendido como aquele que atua de forma mínima nas questões sociais, políticas e econômicas, promovendo as privatizações. O Estado, nesta concepção, não possui obrigação de promover o bem-estar social.

O avanço deste processo traz, como conseqüências, mudanças no tamanho e nas atribuições do Estado, a desregulamentação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho, novas formas de organização do trabalho, a flexibilização do trabalho, o crescimento dos empregos precários, o desemprego cíclico e estrutural, e a exclusão de contingentes de trabalhadores do mercado formal. A forte segmentação da força de trabalho (incluídos X excluídos do mercado formal, qualificados X não-qualificados, trabalhadores de empresas modernas X trabalhadores de empresas terceirizadas), ocorre num quadro de desmobilização de movimentos reivindicatórios e de dificuldades de organização e sindicalização dos trabalhadores. À globalização econômica corresponde, pois, a globalização do mundo do trabalho e da questão social. (DELUIZ, 2004, p. 2)

Como aborda a autora na citação acima, a globalização afeta de forma intensa o mundo laboral e tem repercussões importantíssimas sobre questões sociais e educacionais. A organização do trabalho num modelo fordista e taylorista não cabe nesta nova dimensão; necessita-se de outro modelo de organização do trabalho e de formação do trabalhador, segundo a lógica do mercado. Assim, para conseguir e/ou manter um emprego e para ser cidadão do século XXI é necessário dominar novos códigos. Gentili (apud FRIGOTTO, 1998) aborda com muita maestria essa reestruturação para adaptação à globalização:

⁹ O neoliberalismo é a redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas. Seus princípios básicos são os do Estado mínimo, privatização, livre circulação do capital, abertura da economia, ênfase na globalização e princípios econômicos do capitalismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006)

A partir da segunda metade dos anos 80, e convencida da inevitabilidade dessa tendência, a referência teórica mais importante da Economia da Educação começou profunda reestruturação. A Teoria do Capital Humano, com a contribuição de alguns de seus pais fundadores (Scultz, 1990), mudou substancialmente alguns dos componentes centrais que a definiam em meados dos anos 60. [...] Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar *também* para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável. [...] A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a *empregabilidade*. (GENTILI apud FRIGOTTO, 1998, p. 89, ênfase do autor)

A Teoria do Capital Humano citada por Gentili (apud FRIGOTTO, 1998), desenvolvida por Theodore W. Schultz nos anos de 1956-1957 e difundida na década de 1970, tem como princípio transformar pessoas em capital para as empresas, tornando a educação um diferencial na competitividade. Essa teoria foi bastante utilizada nas políticas educacionais do regime militar por fundar-se em uma concepção tecnicista sobre o ensino e sua organização da educação, ou seja, capacitar para o mercado de trabalho. Como as concepções tecnicistas em geral são formuladas reservando pouco espaço para termos como consciência crítica e política, este modelo se ajustava bem a algumas das principais intenções deste período ditatorial brasileiro.

Após meados da década de 1980 e década de 1990, as pessoas voltam a ser um diferencial no mercado de trabalho, porém dentro de uma nova lógica. As propostas, do ponto de vista do empresariado, retomam a Teoria do Capital Humano que, com um discurso mais humanizador, tem por objetivo a subordinação do trabalhador ao capital. Essa lógica parte das competências individuais para lidar com a nova realidade. “Ao invés do ‘homem boi’ admitido no ‘chão de fábrica’ da empresa taylorista/ fordista, no paradigma flexível, que se constrói este período, apregoa-se a necessidade de polivalência” (FIDALGO, 2007, p. 89).

A noção de capital humano foi sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade, mascarando interesses da classe detentora do capital e escondendo – ao menos esforçando-se por minimizar - a condição do trabalhador como um sujeito explorado (FRIGOTTO, apud PEREIRA e LIMA, 2008).

Os empregos informais e a terceirização – repasse de uma atividade meio da empresa a terceiros -, após este período, têm um crescimento considerável. As pessoas precisam buscar o desenvolvimento de competências tanto técnicas, quanto comportamentais para ter sucesso na moderna organização do mundo do trabalho. O avanço da tecnologia também é um fator determinante neste período histórico, intensificando as exigências do domínio de novos códigos. Para Gentili (apud FRIGOTTO, 1998),

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. (GENTILI apud FRIGOTTO, 1998, p. 89)

Nessa lógica, os indivíduos devem cuidar da sua empregabilidade, pois as oportunidades são poucas e, muitas vezes, precisam criar condições de trabalho informal ou terceirizado por si sós.

Segundo Fidalgo e Oliveira (2007), a necessidade que a “classe-que-vive-do-trabalho” passa a ter, neste contexto, de manutenção do emprego, devido à escassez de oportunidades, se torna um dos fatores que conduzem à expansão da busca pelo desenvolvimento eficiente e eficaz do ofício, ao desdobramento flexível e dinâmico e a uma incessante atualização e aprimoramento intelectual e emocional. Intensifica-se, assim, a competitividade, não somente interempresarial, mas interpessoal e fortemente individualizante.

Trata-se, portanto, de uma lógica excludente que passa a responsabilizar unicamente os indivíduos pela sua inserção e sucesso no mundo do trabalho ou por sua exclusão e derrota. Ainda segundo Fidalgo e Oliveira (2007),

A *empregabilidade* surge, no plano discursivo, fundamentada na “valorização” dos indivíduos (serão maiores as oportunidades de trabalho quanto maiores forem suas competências). Na realidade, o que se percebe é que esta dita valorização não garante segurança e estabilidade no emprego, e às vezes nem mesmo a possibilidade de vir a tornar um empregado. Esta noção torna-se, então, uma das peças-chave para compreender o fortalecimento do processo de individualização, na medida em que se percebe cada vez mais corrente o discurso de culpabilização dos trabalhadores pelo fracasso no mercado de trabalho, responsabilizando-os pelas

condições de venda de sua força de trabalho. (OLIVEIRA e FIDALGO, 2007, p. 19, ênfase dos autores)

Durante toda a década de 1980, no Brasil, pode-se dizer que ocorreu uma dura travessia da ditadura à redemocratização. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006) durante essa década houve muitos embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior.

Porém, nos anos de 1990, praticamente desaparecem os termos utilizados na luta pela democratização do país. No campo da educação, segundo Frigotto e Ciavatta (2006) praticamente desaparecem nas reformas educativas efetivadas pelo governo em vigor, expressões como: educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipatória e ganha espaço o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade.

Neste momento se faz necessário explicar, mesmo que de forma breve, o conceito de omnilateral e a diferença entre politecnicidade e polivalência. Esses conceitos são de grande importância para a compreensão do leitor sobre as discussões que são realizadas neste trabalho.

O conceito de omnilateralidade não foi precisamente definido por Marx, mas tem raízes ancoradas nas suas obras – como nos manuscritos de 1844 – quando Marx se refere à ruptura do homem limitado da sociedade capitalista. Segundo Sousa Junior,

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA JUNIOR apud PEREIRA E LIMA, 2008, p. 286)

As discussões neste trabalho dependem muito da compreensão existente entre a diferença dos conceitos de politecnicidade e polivalência; apoiamo-nos aqui em Machado (2010), que assim os define:

Polivalência, se refere a trabalho mais variado, apresenta caráter flexível, obedece a uma racionalização de tipo pragmático, utilitarista

e instrumental, que exige do trabalhador, principalmente, capacidades de abertura, de adaptação às mudanças e de lidar com situações diferenciadas. Já a politecnicidade diz respeito à recomposição do trabalho fragmentado, à valorização dos saberes não padronizáveis, ao domínio da técnica em nível intelectual, exigindo do trabalhador, principalmente, compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas, dos princípios tecnológicos e de organização e gestão do trabalho. (MACHADO, 2010, p. 16)

Desta forma, podemos afirmar que nos anos de 1990, os termos utilizados no campo da educação, principalmente no ensino médio e educação profissional, estão voltados para uma adaptação à lógica do capital.

Na esteira destas transformações, a lógica das **competências** entra em cena, a partir da década de 1990, sendo utilizado de forma mais explícita e freqüente tanto nos setores econômicos e do trabalho, como também no campo da educação.

O conceito de qualificação vinculado ao padrão taylorista-fordista de produção, que se peculiarizava pela priorização das categorias formação, emprego, carreira e remuneração, vai sendo preterido, entrando em cena a noção de competência. Essa nova lógica objetiva, por um lado, ressignifica o campo relativo ao trabalho e à educação, desfocando-o das perspectivas dos empregos, das ocupações e das tarefas e, por outro, faz emergir novos esquemas e modos de capacitar a força laboral e de gerir/organizar o processo produtivo, institucionalizando novos códigos profissionais. (FIDALGO e OLIVEIRA, 2007, p. 13)

Um aspecto importante para compreender as competências é que esta surge sob uma ótica mercadológica na qual é necessário preparar e formar indivíduos para as novas relações de trabalho e para a nova sociedade. “As habilidades do século XXI não nos tornam, necessariamente, ”mais hábeis” para nós mesmos, mas mais “bem encaixados” no ritmo da produtividade neoliberal” (DEMO, 2008, p. 5)

A competência, segundo Zarifian (2003, p. 15), é “assumir uma responsabilidade local, em dada situação, saber tomar decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, ele mesmo, uma expressão condensada da incerteza”.

Segundo Araújo e Rodrigues (2010, p. 54), a noção de competências vem pautando-se na idéia de uma capacidade efetiva em oposição à idéia de capacidade potencial; no entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas, antes desvalorizadas e antes desestimuladas nos ambientes produtivos.

Para Ramos (2009, p. 58) a idéia das competências reduz o trabalhador,

Ao sujeito funcional, àquele que faz bem e eficientemente suas funções. É preciso nos contrapor à idéia que reduz o conhecimento a um insumo instrumental – somente aqueles úteis ao desenvolvimento de determinadas habilidades – e superar o conceito de trabalho reduzido ao contexto produtivo, ampliando-se para o plano da criatividade humana (RAMOS, 2009, p. 58).

É importante destacar que não é inocente a abordagem das competências no plano pedagógico. A lógica das competências surge com um caráter de adaptabilidade à rapidez, flexibilidade e produtividade do mercado, sem nenhuma preocupação com reflexões críticas sobre a hegemonia da lógica do mercado e suas repercussões na sociedade e na constituição das pessoas.

Junto a esses termos como flexibilidade e produtividade, a autonomia também está presente no discurso da lógica das competências, em que se argumenta sobre a importância de que se torne um atributo de todos os trabalhadores para a execução de suas funções. A autonomia passa a ser uma competência valorizada, apontando para a necessidade de um trabalhador que seja capaz de tomar iniciativas e não apenas seja um cumpridor de ordens e executor de tarefas. Porém, Fidalgo e Oliveira (2007) discordam desta lógica, dizendo que:

Esta pretensa autonomia, do ponto de vista efetivo, é apenas virtual, e no plano concreto tem representado somente um aumento da responsabilização do indivíduo no desenvolvimento de posturas garantidoras da eficácia e da eficiência, e neste sentido a "democracia" se faz na base do cumprimento dos objetivos de produção estabelecidos pela empresa (FIDALGO e OLIVEIRA, 2007, p. 43).

O discurso passa a ser do fim do trabalhador cumpridor de ordens e executor de tarefas e a necessidade de um trabalhador autônomo, capaz de tomar iniciativas e com uma formação polivalente para atender a diversificação das demandas.

A lógica das competências, como já vimos, surge num contexto de profundas alterações nas formas de organização e gestão da força de trabalho. Portanto, naquele momento, novos conceitos foram importantes nas empresas para sustentar essa nova ordem no trabalho; dentre eles, se destacam aqueles que se fundamentaram na Gerência da Qualidade Total (TQM - Total Quality Manager). O TQM engloba um conjunto de programas, métodos e ferramentas para a organização e gestão do trabalho nas empresas. Tem como objetivo, de forma geral, obter a redução de custos, melhoria da qualidade dos serviços e produtos e atender sempre às exigências e satisfação dos clientes para concorrer num mercado global.

Alguns termos utilizados nesta teoria serão utilizados também no campo educacional, principalmente na Educação Profissional. A qualidade total na educação defende conceitos de cunho neoliberal, ou seja, conceitos ligados à produtividade e rentabilidade, reforçando a concorrência e o individualismo. Os termos eficácia e eficiência, por exemplo, são encontrados em vários momentos no Parecer CNE/CEB 16/99. Neste parecer “entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Parecer CNE/CEB 16/99, p. 24). Como se pode ver, as novas palavras de ordem vão sendo incorporadas ao discurso educacional oficial. Porém, não sem algumas tensões.

Ainda no Parecer CNE/CEB 16/1999, vamos encontrar um discurso defendendo a autonomia intelectual e o pensamento crítico como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva. Porém, para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e pensamento crítico se faria necessária a mudança de paradigmas.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 81), a ideologia do gerenciamento da qualidade total expressa uma visão tecnocrática, empresarial, pragmática e instrumental de qualidade, reforçando uma escola excludente.

Avançando um pouco mais em nossa discussão e tomando como base Araújo e Rodrigues (2010), é importante dizer que as competências ancoram-se em algumas referências que merecem ser discutidas: a referência racionalista, a referência individualista e a referência neopragmatista.

O racionalismo, na educação brasileira, tornou-se mais evidente na década de 1970, através da corrente tecnicista inspirada na Teoria do Capital Humano e na década de 1990, retorna numa corrente que se pode chamar de neotecnicismo, inspirado nos Círculos de Controle e Qualidade. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010)

O racionalismo tem como meta a máxima eficiência dos sistemas educacionais, visando atender às demandas dos setores produtivos que objetivam maior rapidez e eficiência. A concepção racionalista busca a decomposição das tarefas para uma maior objetivação e padronização de comportamentos considerados competentes.

Além disso, a lógica das competências enfatiza as capacidades individuais, a subjetividade dos indivíduos, para depois ser projetada nas ações práticas. Ou seja,

o que se valoriza é a forma como cada pessoa responderá ao trabalho. Desvalorizando assim a idéia de desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comuns a todos os indivíduos. A individualização, segundo Araújo e Rodrigues (2010) está, então

voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, p. 56)

A lógica de competências prioriza, portanto, uma forma unilateral de desenvolvimento dos indivíduos e não a omnilateralidade. A importância das relações sociais não desaparece no discurso desta lógica, porém, para que os trabalhadores sobrevivam no mundo do trabalho precisam dar prioridade aos interesses pessoais. Esta dinâmica, segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 65) favorece a formação de um tipo de trabalhador isolado, pouco solidário e que busca manter um diferencial em relação aos outros, devido ao medo de tornar-se um desempregado.

E, por fim, a referência neopragmatista, está embutida na lógica das competências por nesta adotar-se uma concepção de formação dos trabalhadores eminentemente pragmática, ou seja, formar o trabalhador para aquilo de que o mercado de trabalho necessita. Segundo Frigotto (2001), “conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”. E produz maximamente, poderíamos acrescentar.

Araújo e Rodrigues (2010) afirmam que:

A pedagogia das competências, em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do *status quo* de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia. Não interessam, assim, os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana. Pelo contrário, cabem tão-somente os conhecimentos que maximizem os lucros, a operacionalidade do modo capitalista de ser. Mais uma vez, por meio dessa lógica encontra-se uma estratégia para a exploração do trabalho humano em todas as suas nuances, desde a força física até os conhecimentos resultantes de sua materialidade histórica. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, p. 57)

A lógica da pedagogia das competências que visa preparar o trabalhador para o conjunto das transformações econômicas e tecnológicas da contemporaneidade, favoreceu a revitalização da perspectiva economicista de educação. E, sob as constantes transformações da sociedade moderna, reafirma-se, mais uma vez, o papel redentor da educação, numa versão atualizada da Teoria do Capital Humano.

2.1. Breve Retrospectiva

No Brasil, a partir de 1989, a globalização se intensifica com o governo de Fernando Collor de Mello que promove o ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global. A partir deste período, muitas reformas acontecem para esse ajuste, inclusive educacionais.

Mecanicamente – e repetindo a velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA, 2000, p. 56)

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 47) “as políticas educacionais da década de 1990 caracterizaram-se por profunda regressão com relação às discussões e lutas na década de 1980”. Isso porque essas políticas, apesar de apresentarem outras roupagens, estão orientadas pelo pensamento voltado ao pragmatismo, tecnicismo e economicismo. “O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 47).

Um importante acontecimento que influencia de forma intensa as políticas educacionais dos países com a maior taxa de analfabetismo¹⁰ até então é a Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990. De uma forma bem resumida, os países neste encontro comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Em princípio, não parece haver nada de errado com este compromisso. Entretanto, é

¹⁰ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (Shiroma, 2000, p. 57)

¹¹ Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e, destaque-se, pelo Banco Mundial.

necessário explicitar que a motivação que o sustentou relaciona-se com pressões para que os países garantam a elevação dos níveis instrucionais de suas populações, de modo a favorecer as relações com o trabalho, o trabalhador mais qualificado ou menos desqualificado de que as empresas multinacionais necessitam.

O documento econômico da CEPAL¹², publicado no ano de 1990, alertava para a necessidade de mudanças educacionais devido à acelerada transformação nas formas de produção. Segundo Shiroma (2000), esse documento recomendava:

que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA, 2000, p. 63)

Para a CEPAL, a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram os instrumentos cruciais para enfrentar a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. Essa difusão de conhecimentos deveria ser feita pela escola, incumbida de preparar os indivíduos com os novos códigos da modernidade que, segundo a CEPAL, são um conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.

Ao longo da década de 1990, outros organismos multilaterais irão reiterar as recomendações de reformas educacionais atendendo às exigências da nova economia e organização do trabalho. Ainda no início da década de 1990, a UNESCO convoca especialistas do mundo inteiro para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI¹³, que foi coordenada por Jacques Delors. Essa comissão produziu um documento que ficou conhecido como relatório Delors. Esse documento assinala três grandes desafios para o século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, 2000, p. 66)

¹² Criada pela organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, incorporou, posteriormente, os países do Caribe, como também o objetivo de desenvolvimento social (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

¹³ Ver DELORS, J. (2005) “A Educação para o século XXI”.

Essa comissão também propõe outro conceito de educação que é o de educação ao longo da vida (Shiroma, 2000). Para alcançar esse novo conceito de educação, ficam definidos os quatro pilares da educação para o século XXI muito utilizados para compreender e definir o termo competências no campo educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Na concepção desta comissão, é fundamental preparar trabalhadores para empregos existentes e desenvolver capacidade de adaptação a empregos inimagináveis (Shiroma, 2000).

A lógica das competências chega, então, através das políticas públicas, ao setor educacional. No final dos anos 80 e início dos anos 90, a palavra competências começa a ser adotada nos textos orientadores para a construção dos currículos, principalmente da Educação Profissional, por razões bastante compreensíveis. A partir da LDB 9.394/96, a noção de competências é introduzida nos documentos destinados à Educação Profissional. Ramos (2001, p. 125) destaca que no Brasil, “a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (...) que incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a Educação Profissional”.

A partir de então, esta noção vai sendo incorporada em outros documentos orientadores do campo da Educação Profissional. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62), “o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”.

No Parecer CNE/CBE 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, explicita-se que se

Entende por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (Parecer CNE/CBE 16/99, p. 24).

Também encontramos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico a re-afirmação desta noção, quando aborda-se em seu texto que:

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. Em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de **esquemas mentais** adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (MEC, 2000, p. 10, ênfase no documento original).

Percebemos nos trechos citados dos documentos orientadores da Educação Profissional que mantém-se no discurso uma preocupação com a formação mais ampla do indivíduo. Entretanto, ela é entendida como necessária para que ele possa adaptar-se a essa sociedade onde não somente as competências técnicas são requeridas, mas também competências comportamentais, emocionais, de adaptação às diferenças, de convivência com o outro em um mundo globalizado. No parecer CNE/CBE 16/99, encontramos um trecho que ilustra bem esta preocupação: “Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais” (Parecer CNE/CBE 16/99, p. 12).

A preocupação com a geração de desempenhos eficientes e eficazes é destacada nos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional, ou seja, almeja-se a formação de um profissional apto a responder às exigências do mercado. O indivíduo precisa das competências exigidas pela sociedade atual para o sucesso e ascensão, na maior parte das vezes inalcançáveis. Almeja-se apenas a constituição de um indivíduo empregável. Neste jogo, o homem torna-se cada vez mais pobre enquanto homem em função do capital e dos benefícios que se supõe que ele proporcione. Segundo Oliveira (2003),

O reducionismo educacional presente nas proposições ligadas às teorias que subordinam a educação a um projeto de competitividade

econômica e de disputa por uma vaga no mercado de trabalho estabelece, na arena pedagógica, uma concepção de cidadão minimizada e fragmentada. Compreende o sujeito-cidadão preso, exclusivamente, à possibilidade de instituir sua cidadania pela compra dos direitos no mercado, e não como aquele que pode e deve alcançar a satisfação das suas necessidades pela luta política. (OLIVEIRA, 2003, p. 41)

Entendemos, então, que as concepções sobre competências que chegam até as políticas e propostas educacionais estão embasadas em uma ótica de mercado, onde os indivíduos, simplesmente, precisam adaptar-se às novas exigências econômicas, políticas e sociais de forma alienada, sem ter condições de compreender as armadilhas postas por uma proposta capitalista de consumo e produção. A lógica das competências chega ao século XXI com propostas que se dizem modernas; porém, carregando antigas e arcaicas concepções de (de)formação do sujeito. Segundo Ramos (2001),

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou como meio de subsistência socialmente determinado – destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria força de trabalho. (RAMOS, 2001, p. 27)

Não nos parece excessivo lembrar a adaptação e alienação que essa lógica das competências, originária do mercado, provoca exigindo constantes questionamentos. Adorno (1995), com suas sábias palavras, pode nos ajudar a fundamentá-los:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (...) Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador (ADORNO, 1995, P. 143).

Na lógica das Competências, o indivíduo precisa adaptar-se às exigências da organização do trabalho e desenvolvimento tecnológico, e só. A qualificação

baseada no modelo taylorista/fordista deixa de ser eficiente neste contexto e a lógica da competência ganha força.

Apesar da difusão e adoção da noção de competência nos discursos – incluindo-se aqui os que são publicados nos documentos públicos - segundo Ferretti (2002), a incorporação das competências como elemento regulador das relações sociais, tanto no mercado de trabalho como na educação, é ainda incipiente e contraditória, devendo ser objeto de investigações.

Desde a sanção da nova LDB, já se passaram 14 anos. Ainda estamos no início do século XXI e mudanças ainda continuam ocorrendo na organização da Educação Profissional (assim definida na LDB 9394/96); mas, sempre com o objetivo maior de preparar o trabalhador para o mercado, desenvolvendo as competências necessárias para acompanhar as mudanças na organização do trabalho, sem maiores e mais aprofundados questionamentos. Em 2008, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva decreta e sanciona a Lei 11. 741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Essa legislação altera, entre outros, o artigo 39 da LDB, como já citado no capítulo anterior, em que tratamos da Educação Profissional.

A lei, entre outras medidas, parece ter a intenção de ampliar a organização da Educação Profissional, substituindo sua estrutura composta por **áreas específicas** para **eixos tecnológicos**.

Em paralelo e em decorrência das intenções formalizadas na lei 11.741/2008, no primeiro semestre de 2008, é publicado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que além da organização dos cursos por eixos tecnológicos, contempla também, para cada curso técnico: as atividades principais desempenhadas pelo técnico, os destaques em sua formação, as possibilidades locais de atuação, a infraestrutura recomendada e a carga horária mínima, como subsídios fundamentais para desenvolvimento dos cursos.

Ainda não se encontram muitos trabalhos acadêmicos sobre a mudança na organização da Educação Profissional de áreas específicas para eixos tecnológicos, talvez devido à pouca produção acadêmica que é observada quando se refere à Educação Profissional, como um todo. Machado (2010) afirma em seu artigo

intitulado como “Organização da Educação Profissional e Tecnológica por eixos tecnológicos”, que:

Pode-se dizer que a organização do conhecimento tecnológico produzido pela humanidade e as estruturas dos eixos tecnológicos e dos métodos educacionais definem, para as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, uma matriz de interdependência entre as áreas científicas e culturais, comuns a grandes ramos do conhecimento tecnológico e a todas as linhas de trabalho tecnológico, e áreas profissionais. Portanto, a noção de área profissional não é colocada de lado, mas passa a compor uma matriz de interdependência que pressupõe uma compreensão mais abrangente de como se pode entender a organização da Educação Profissional e Tecnológica. (MACHADO, 2010, p. 7)

A mesma autora discute, no mesmo artigo, as mudanças que essa nova organização pode provocar. Nesta discussão, destaca que em cada um dos eixos estão envolvidas a concepção e a realização tecnológicas, a compreensão e a utilização de recursos (conceituais, procedimentais e materiais) e variadas estratégias de resolução de problemas (MACHADO, 2010, p. 14). Nesta perspectiva, alguns desafios são colocados para a Educação Profissional, com relação aos métodos educacionais, processos tecnológicos, estrutura para os cursos, professores, processos de avaliação, entre outros.

Outra mudança significativa nesta nova organização é a proposta de construção de Núcleos Politécnicos Comuns como partes integrantes da estrutura curricular dos eixos tecnológicos. Aqui percebemos a utilização de conceitos do período de luta para redemocratização nos anos de 1980, onde se falava na politecnia, que após a década de 1990 foi abandonada e substituída pela polivalência.

O Parecer CNE/CEB 11/08 propõe a organização da oferta da educação profissional técnica de nível média em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum, para tornar o processo educativo mais sintonizado.

Focalizando nosso lócus de pesquisa, é importante mencionar que o SENAC (Correio do SENAC, 2009) também discute a organização por eixos tecnológicos e afirma que o conceito do núcleo politécnico reforça a intenção de romper com um modelo de educação centrado no “fazer”. Os processos de ensino e aprendizagem recaem sobre a tecnologia e não mais apenas sobre as atividades produtivas. Além disso, a filosofia desta organização incentiva a interdisciplinaridade.

Parece que existe uma tentativa através desta organização por eixos tecnológicos de uma abordagem de formação do trabalhador que vá além da formação de competências técnico-operacionais para competências de uma complexidade intelectual maior. Porém, como as Instituições aderiram a esta nova organização? Existe uma compreensão clara sobre essa nova organização descrita na legislação e publicações do MEC?

Ferretti (2000) destaca três contradições do modelo da competência. O autor questiona se os professores têm domínio do termo para trabalhar com essa concepção de formação - ou seja, sobre a pedagogia das competências-, alegando que os conhecimentos a respeito do assunto ficam restritos aos órgãos oficiais. Destaca o fato da noção da competência ser originária do mundo dos negócios e não do campo da educação e, portanto, estar vinculada, sobretudo com a produtividade, lucro, competitividade, próprios do capitalismo. E, por fim, questiona o fato de o modelo da competência não ter avançado em relação ao estreito conceito de qualificação e sim o confirmar, na medida em que apenas substitui determinados atributos pessoais dos trabalhadores por outros.

Mészáros (2008) em seu livro “A educação para além do capital”, elabora alguns questionamentos muito pertinentes para a discussão que fazemos com relação aos objetivos e conseqüências da pedagogia das competências voltada para a formação de trabalhadores:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a conscientização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47)

Segundo Fidalgo e Oliveira (2007), as mudanças laborais vivenciadas nas últimas décadas convergem para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos-trabalhadores condicionando-os, ainda mais, a uma espécie de omnilateralidade alienada, que, longe daquela que vai ao encontro das idéias

defendidas por Marx, acaba por priorizar o desenvolvimento do homem apenas para a produção, ou seja, como peça de utilidade capitalista.

Entendemos que a lógica das competências na educação não altera em nada a exclusão dos indivíduos. Continuamos reproduzindo e adaptando indivíduos para aquilo de que o mercado e os empresários necessitam. Kuenzer (2007) afirma que a dualidade da educação continua está mascarada pela idéia de maior acesso ao conhecimento e às informações. Existe hoje um esforço para formar um maior número de indivíduos com a educação básica completa e até o ensino superior, com o objetivo de preparar pessoas que saibam lidar com situações mais complexas. Porém, o conhecimento científico e tecnológico, que possui um caráter mais estratégico para a competitividade, ainda é restrito a poucos: sabemos que, na sociedade brasileira, há um grande contingente de indivíduos que não conseguem nem mesmo a educação básica completa e precisam garantir seu sustento através do trabalho informal.

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170)

Qual é então o sujeito que se pretende formar com a lógica das Competências? A noção de competências sofre modalizações segundo seja adotada no ensino regular ou na Educação Profissional? A reorganização da Educação Profissional, passando de uma organização através de áreas específicas para eixos tecnológicos, realmente incorpora os conceitos que são resgatados com lei 11.741/2008 do período da redemocratização do país e que foram deslocados para planos menos relevantes? Os questionamentos que colocamos, apoiados em alguns estudiosos do assunto, são fundamentais para compreendermos as conseqüências que essa concepção de formação pode promover: a autonomia e conscientização dos indivíduos ou, sobretudo, a adaptação e alienação. Será que nós educadores

percebemos as armadilhas e meandros desta lógica no campo da educação? De que modos os educadores se apropriam do paradigma das competências?

Ambos, ensino médio e Educação Profissional, por meios distintos, parecem realizar um mesmo objetivo: uma educação como bem privado para um homem, que é destituído, diante do mercado, de sua condição de sujeito, num contexto da ditadura das aparências e do automatismo total. Trata-se da ditadura mais acentuada do econômico, quando ele mesmo torna-se a forma mais forte de ideologia. (FERRETTI, 2000, p. 65)

Resgatando a epígrafe do início deste capítulo, inspiradas em Antônio Gramsci, “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. (...) o problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo e de homem-massa do qual fazemos parte?”, entendemos que deixar de lutar pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão, do pensamento crítico, da autonomia intelectual, caminhando rumo à emancipação dos indivíduos é conformar-se a uma sociedade alienada e excludente. Por meio dos múltiplos meandros nas concepções que envolvem a Educação Profissional nas últimas décadas, é fundamental entender até que ponto essas concepções de formação avançam, no sentido de favorecer a formação emancipatória do sujeito.

Neste contexto de formação do sujeito na lógica das competências importante papel ocupa a avaliação da aprendizagem, já que ela se organiza tendo como fio condutor a concepção de sujeito que se quer formar. É por esta razão que, neste trabalho, optamos por querer entender quais são as concepções e relatos sobre as práticas da avaliação da aprendizagem nesta lógica de formação. No próximo capítulo, discutimos a avaliação da aprendizagem.

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação formativa é muito mais que um método, é uma atitude. (Cappelletti, 2005)

Entender como a avaliação da aprendizagem é abordada num currículo por competências na Educação Profissional é o objetivo principal neste trabalho. Para fundamentar a consecução deste objetivo, buscamos na literatura, nos documentos públicos (leis, referenciais e decretos) que orientam a Educação Profissional, assim como nos documentos das Instituições Educacionais, nas quais trabalham e estudam os participantes desta pesquisa, as definições adotadas sobre a avaliação da aprendizagem.

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo aborda em seu texto que:

Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, **a avaliação e a recuperação são contínuas**. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação, orientada por indicadores previamente definidos, será preferencialmente feita pelo conjunto dos docentes e alunos participantes da atividade, projeto, segmento ou etapa do curso. (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2005, p. 14, ênfase nossa)

A Proposta Pedagógica da Escola Senai Manoel José Ferreira aborda em seu texto:

Tanto no desenvolvimento das aulas teóricas quanto nas aulas de oficina, os alunos são submetidos à **avaliação formativa e somativa**, durante o ensino das unidades, para que possíveis dificuldades de aprendizagem possam ser imediatamente detectadas e revistas em busca da recuperação paralela. A avaliação da aprendizagem, considerada um **processo contínuo e sistematizado**, tem a finalidade de acompanhar, analisar e interpretar resultados obtidos durante as etapas da ação educativa, respeitadas as características de cada componente curricular. (Proposta Pedagógica da Escola Senai Manoel José Ferreira, 2008 p. 41, ênfase nossa)

Como podemos notar, a avaliação da aprendizagem na proposta de ambas as Instituições deve ser realizada através de processos contínuos. Na proposta do Senai, menciona-se, explicitamente, a avaliação formativa e somativa. Na proposta pedagógica do Senac, não se utiliza o termo avaliação formativa, mas no Plano de

Orientação para a Oferta dos Cursos Técnicos da Instituição¹⁴, esse termo é utilizado e o uso do portfólio – instrumento freqüentemente associado a este tipo de avaliação-, é destacado: “o portfólio é um instrumento valioso para alunos e docentes acompanharem o processo de aprendizagem no que diz respeito à avaliação formativa” (Plano de Orientação do Técnico em Administração do SENAC São Paulo, 2009, p. 21).

Com o objetivo de analisar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, mostrou-se imprescindível debruçarmo-nos sobre a literatura científica a fim de identificarmos como o tema vem sendo debatido. Para tal, fizemos uma pesquisa dos artigos publicados, no período de 1999 a 2009, na Revista Estudos em Avaliação Educacional e Cadernos de Pesquisa, ambas editadas pela Fundação Carlos Chagas.

Essa pesquisa teve inspiração no trabalho sobre o Estado do Conhecimento “Avaliação na Educação Básica (1990 – 1998)” realizado sob a coordenação das autoras Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto, desenvolvido na fundação Carlos Chagas e viabilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Este “Estado do Conhecimento” apresenta análises da produção acadêmica sobre avaliação na educação básica, no período de 1990 a 1998. Entre os periódicos de maior expressão nacional na área, nove foram selecionados para o estudo destas autoras, por conterem artigos que abordam expressamente a questão da avaliação na educação básica: Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional e Série Idéias. Ao observarmos os resultados deste estudo, foi-nos possível evidenciar uma grande concentração de artigos em três revistas: Estudos em Avaliação Educacional (responsável por 43% da produção sobre o tema), em seguida a Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (com 23% da produção) e Cadernos de Pesquisa (com 12% da produção). A primeira e terceira revistas são editadas pela Fundação Carlos Chagas e a segunda é editada pela Fundação Cesgranrio.

¹⁴ O **Plano de Orientação para a Oferta** é um documento norteador que apresenta uma coletânea de experiências e práticas auxiliando coordenadores e docentes das Unidades Senac, no desenvolvimento do curso de maneira alinhada com a Proposta Pedagógica Institucional.

Como nosso interesse de estudo dirige-se ao tema "avaliação da aprendizagem" buscamos localizar no trabalho de Barreto e Pinto quais eram, das revistas pesquisadas pelas autoras, as que apresentavam maior concentração de artigos tratando sobre esta modalidade avaliativa. Localizamos, então, que as ocorrências mais freqüentes estavam em "Estudos em Avaliação Educacional", "Revista Ensaio" e "Cadernos de Pesquisa". Assim, decidimos recortar para nossa pesquisa bibliográfica somente os artigos publicados nas revistas editadas pela Fundação Carlos Chagas, entendendo serem suficientes para a pesquisa neste momento.

A partir destas escolhas, realizamos uma seleção dos artigos que tratavam, especificamente, da avaliação da aprendizagem. Para a seleção dos artigos foi utilizado o descritor "avaliação da aprendizagem", que deveria estar presente nas palavras-chaves e/ou no título do artigo. Nessa seleção, identificamos 33 artigos para leitura integral na Revista Estudos em Avaliação Educacional e 5 artigos na Revista Cadernos de Pesquisa.

Posteriormente, após a leitura dos textos, os artigos da Revista Cadernos de Pesquisa foram descartados, pois, apesar de indicarem o termo "avaliação da aprendizagem" como palavra-chave, de nossa perspectiva o assunto não era discutido de forma central em nenhum deles. Estes artigos mencionam a avaliação da aprendizagem, mas aprofundam-se na discussão de outros tipos de avaliação como a de sistemas, a avaliação externa, entre outras. Portanto, decidimos trabalhar apenas com os artigos da Revista Estudos em Avaliação Educacional que fazem das discussões sobre a avaliação da aprendizagem seu tema nuclear.

Realizamos, então, novas leituras integrais e intensivas de um total de 33 artigos publicados neste periódico durante o período de 1999 a 2009. A partir deste procedimento foi possível, primeiramente, identificar os segmentos de escolarização mais estudados e os procedimentos metodológicos utilizados.

Os artigos publicados na Revista Estudos em Avaliação Educacional têm foco bem variados, quantitativamente, nos diferentes segmentos educacionais: ensino fundamental (52%), ensino superior (18%), ensino médio (9%), educação de forma geral (9%), educação infantil (3%), Educação Profissional (3%), educação especial (3%) e pós-graduação *stricto sensu* (3%).

Os tipos de pesquisa apresentados nos artigos são: pesquisa bibliográfica liderando com 13 artigos, representando 39% da produção; estudo de caso (4, ou

seja, 12%), pesquisa etnográfica (2, ou seja, 6%), estudo de caso etnográfico (2, ou seja, 6%), pesquisa ação (2, ou seja, 6%), problematização¹⁵ (1, ou seja, 3%), metodologia experimental (1, ou seja, 3%); em 8 (aproximadamente 24%) artigos os autores não deixam claro o tipo de procedimento metodológico adotado, em alguns casos dizendo apenas que se trata de uma pesquisa qualitativa.

Os instrumentos utilizados nos artigos para coleta de dados foram: análise de documentos (7); observações (6); questionários (6); construção e análise de portfólios (5); entrevistas semi-estruturadas (4); entrevistas (4); testes (2); grupo focal (1); atividades avaliativas (1) e modelo três “níveis de habilidades cognitivas”, proposto por Carrol (1993) (1). Os materiais empíricos produzidos pela utilização destes instrumentos foram analisados através de: análise de conteúdo (3); técnica Stepwise (1); testes paramétricos, teste Wilcoxon Mann – Whitney, teste kruskal – Wallis e teste Chi-quadrado (1 ocorrência para cada uma destas modalidades).

Os artigos que realizam pesquisa de campo são, no total, 19 e incluíram os seguintes participantes: somente professores (6), somente alunos (6), alunos e professores (5) e professores e especialistas em educação (2).

Como é possível perceber, somente 58% dos artigos pesquisados dedicaram-se à pesquisa de campo e o foco destas pesquisas está nos professores e/ou alunos, com significativa predominância nas séries que correspondem ao ensino fundamental. No Estado do Conhecimento coordenado por Barreto e Pinto (2001), as autoras já destacam essa tendência de nem sempre os pesquisadores dedicarem-se às pesquisas de campo. Destacam também que os artigos analisados em seu trabalho têm uma concentração em pesquisas sobre a avaliação na educação básica, indicando haver na tradição acadêmica brasileira uma preocupação maior dos estudiosos com este segmento do ensino.

Dos 33 artigos lidos na íntegra, 20 tratam da avaliação formativa havendo, porém, variações nos aspectos que selecionam para análises e argumentações. Os outros 13 artigos abordam temas diversos: a teoria da resposta ao item; a avaliação da aprendizagem na proposta da organização escolar através de ciclos; a avaliação da aprendizagem na concepção e prática dos docentes pela reflexão no e sobre o próprio fazer; a natureza da relação ensinar-aprender-avaliar no ensino médio; retrospectiva histórica dos 40 anos de contribuição dos estudos à avaliação

¹⁵ Optamos por sermos fiéis à forma como os autores dos artigos nomeiam os tipos de pesquisa realizados, a metodologia e as formas de análise do material empírico utilizados.

educacional; a avaliação da aprendizagem no contexto das tecnologias de comunicação e informação; portfólio digital como alternativa de avaliação a ser aplicada em disciplinas presenciais e à distância; significados e indicadores produzidos pelo Saeb; o Enem como instrumento de avaliação numa concepção construtivista; a unilateralidade objetivista e subjetivista que persiste na avaliação educacional; e, a contribuição da avaliação educacional, nas áreas do diagnóstico e da aprendizagem, para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesses 13 artigos citados, a avaliação é abordada como: diagnóstica (3); processual (1); processual e democrática (1); construtivista (1); em 7 trabalhos os autores não deixam claras as opções da avaliação.

A avaliação formativa torna-se foco neste trabalho por ser a modalidade de avaliação da aprendizagem privilegiada nos documentos orientadores das Instituições Educacionais onde realizamos nossa pesquisa.

Com relação aos artigos que falam da avaliação formativa, alguns apenas apontam esta modalidade de avaliação como uma tendência nas discussões sobre avaliação da aprendizagem, mas abordam esta modalidade avaliativa de forma tangencial; outros argumentam sobre a importância da avaliação formativa, apontando as contribuições que pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem e, por fim, em alguns artigos encontramos alertas para a diversidade de concepções que podem estar sob o uso do termo, e, portanto, para os cuidados que se deve ter ao se afirmar que se utiliza a avaliação numa perspectiva formativa. No quadro a seguir elencamos os 20 artigos de acordo com estas análises:

| Abordagem | Artigos |
|---|---|
| Abordam a avaliação formativa de forma tangencial, aprofundando-se em outras questões | VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. 2003 GATTI, B. A. O professor e a Avaliação em sala de aula. 2003 ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicação para utilização. 2006 GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. Ap. de. Avaliação da Aprendizagem: construção de uma proposta em educação física. 2007 |
| Apontam as possíveis contribuições da avaliação formativa para o processo de ensino-aprendizagem. | ALBERTINO, F. M. de F.; SOUZA, N. AP. de. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. 2004 ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e |

| | |
|--|---|
| | <p>aprendizagem. 2006</p> <p>ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. 2006</p> <p>BONESI, P. G.; SOUZA, N. Ap. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. 2006</p> <p>GOMES, S. dos S. Práticas da avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. 2005</p> <p>RUY, R. C.; SOUZA, N. Ap. de. Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente. 2006</p> <p>SOUZA, N. Ap. de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. 2005</p> <p>BERBEL, N. AP. N.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. 2006</p> <p>CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. 2008</p> <p>GARCIA, J. Avaliação da aprendizagem na educação superior. 2009</p> <p>MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa alfabetização na idade certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. 2009</p> <p>STAINLE, M. C. B.; SOUZA, N. Ap. de. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. 2007</p> <p>GOMES, S. dos S. Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. 2003</p> <p>SILVA, E. Ap. da; JUNIOR, J. R. R. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. 2009</p> |
| Alertam para a diversidade de concepções que podem estar sob o uso do termo, e, portanto o cuidado que se deve ter ao se afirmar que se utiliza a avaliação numa perspectiva formativa | <p>GAMA, J. J. Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia. 2004</p> <p>FERNANDES, D. Para uma teoria da aprendizagem no domínio das aprendizagens. 2008</p> |

Quadro 1: Artigos que tratam da avaliação formativa e suas abordagens
 Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa realizada na Revista Estudos em Avaliação permitiu-nos identificar, portanto, que 61% dos artigos lidos na íntegra abordavam a avaliação formativa. Essa representação indica uma tendência nos últimos dez anos, das

discussões realizadas sobre a avaliação da aprendizagem, nos artigos lidos: levar em consideração a avaliação formativa.

3.1. A Avaliação Formativa

A avaliação formativa, a partir dos anos 90, apresenta-se como uma modalidade avaliativa bastante freqüente nas discussões sobre avaliação da aprendizagem. Porém, é importante dizer que não se trata de uma modalidade nova de avaliação. Muitos autores dos artigos analisados dão créditos a Scriven como o primeiro a utilizar o termo “avaliação formativa”, em 1967, inserindo-o em suas discussões sobre currículos. Entretanto, aponta-se também que a expansão do uso deste termo ocorre através de Bloom em 1971. Em destaque, no “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar”, publicado em 1983, com autoria de Bloom, Hastings, Madaus.

Durante as análises da pesquisa realizada nos artigos da Revista Estudos em Avaliação detectamos que dos 20 artigos que abordam a avaliação formativa não são todos que assumem, explicitamente, alguma definição desta modalidade de avaliação, mesmo através de outros autores. Somente cinco artigos trabalham a partir de uma definição clara; os restantes apresentam algumas características do que está sendo entendido por avaliação formativa. Os artigos que trabalham a partir de uma definição são os seguintes:

| Autores | Artigos |
|---|---|
| GAMA, J. J. | Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia. 2004. |
| N. A. de. SOUZA. | Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. 2005. |
| FERNANDES, D. | Para uma teoria da aprendizagem no domínio das aprendizagens. 2008. |
| CHUEIRI, M. S. F. | Concepções sobre a avaliação escolar. 2008. |
| SILVA, E. A. da; RODRIGUES JUNIOR, J. R. R. | Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. 2009. |

Quadro 2: Artigos que trabalham a avaliação da aprendizagem a partir de uma definição.

Fonte: Elaborado pela autora.

Souza (2005) trata da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, formativa e recapitulativa¹⁶ para o desenvolvimento de competências na

¹⁶ Segundo Souza (2005) a **dimensão recapitulativa** consiste em um processo de síntese de uma temática abordada, de um curso levado a termo, de um nível de ensino finalizado. Assim, constitui um

formação da área de saúde. Segundo Souza (2005), a avaliação formativa deve ser definida da seguinte forma:

A avaliação assume sua finalidade formativa, caracterizando-se como procedimento de individualização e instrumento para a diferenciação dos percursos de formação, ao possibilitar que os professores melhor compreendam e mais efetivamente se pronunciem acerca das conquistas e dificuldades dos educandos e, ainda, ao favorecer que estes disponham de indicadores que lhes permitam determinar onde estão e do que necessitam para continuar aprendendo. (SOUZA, 2005, p. 73)

Para a autora, a avaliação formativa é aquela que consegue precisar a evolução do aluno durante o processo ensino e aprendizagem, possibilitando ao docente avaliar e ajustar as práticas pedagógicas a fim de melhorar e adequar estas práticas a serviço da aprendizagem. A autora também destaca a avaliação formativa como aquela que não só orienta o trabalho docente, mas também aquela que permite ao aluno “ajustar seus esforços nos aspectos da aprendizagem que necessitam de maiores investimentos para serem apropriados” (SOUZA, 2005, p. 73).

É importante destacar aqui que a autora aborda a avaliação formativa como a mais adequada para avaliar competências, baseando-se e citando os documentos oficiais que orientam a Educação Profissional.

Chueiri (2008) faz em seu artigo reflexões sobre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar. A autora utiliza quatro categorias para suas análises, que são: as práticas de exames e provas da pedagogia tradicional; a avaliação como medida da pedagogia tecnicista; a avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho do aluno; e, por fim, a concepção qualitativa de avaliação. Chueiri contextualiza a avaliação formativa nas concepções de regulação do desempenho. Apoiando-se, sobretudo, em Perrenoud, afirma que a avaliação, numa lógica formativa,

Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e re-inserindo o aluno no processo educativo. (CHUEIRI, 2008, p. 58)

momento – demarcado no tempo, que pode prolongar-se e estender-se a uma seqüência de eventos programados – que permite determinar o grau e a qualidade das aprendizagens manifestadas em confrontação com os resultados esperados (SOUZA, 2005, p. 74).

A autora ressalta ainda a importância de um delineamento flexível do processo de avaliação que permita um enfoque progressivo no processo de ensino e aprendizagem, sendo possíveis as descobertas sucessivas e as transformações do contexto.

Segundo Fernandes (2008, p. 358), a avaliação formativa tem como principal finalidade “melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que professores e alunos possam perspectivar e planejar os passos seguintes”.

O autor considera e aponta em seu artigo as dificuldades advindas da diversidade conceitual para definir a avaliação formativa. Resgata as diferentes tradições teóricas, nomeadamente as francófonas e as anglo-saxônicas. Segundo o autor,

Na tradição francófona de investigação a avaliação formativa é uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do auto-controlo, da auto-avaliação ou da auto-regulação (e.g., Bonniol, 1989; Cardinet, 1991; Grégoire, 1996; Perrenoud, 1998a, 1998b). Na tradição anglo-saxônica o conceito chave é o *feedback* que surge associado às múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem (e.g., Black; William, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994, 1999; Gipps; Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004). (FERNANDES, 2008, p. 352)

Apontando as diferenças entre estas duas tradições e o que poderiam ser considerados e “limites” nas mesmas, este autor propõe utilizar a terminologia “avaliação formativa alternativa”, que congrega uma diversidade de designações da avaliação formativa e integra também perspectivas e contributos das abordagens francófonas e as anglo-saxônicas. Segundo o autor,

Tal como nos tem mostrado a investigação empírica, há ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa. Isto é, concepções relativas à sua natureza, aos seus conteúdos, princípios, funções e relações com o ensino e a aprendizagem. É preciso sublinhar que a avaliação formativa de matriz construtivista/cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas, que não são mais do que versões mais ou menos formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação formativa que foi conceitualizada nos anos 70 do século XX. (FERNANDES, 2008, p. 367)

No artigo “Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeito no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno”, os autores Silva e Rodrigues

Junior (2009), analisam os efeitos da avaliação formativa, com suporte de alunos tutores, na aprendizagem de Matemática, na primeira série do ensino médio e definem a avaliação formativa da seguinte forma:

A avaliação formativa permite ao professor detectar as falhas em sua prática, possibilitando o replanejamento constante das atividades escolares com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Por outro lado, também possibilita aos alunos a detecção dos pontos que precisam ser melhorados. (SILVA e RODRIGUES JUNIOR, 2009, p. 41)

Os autores citados acima enfatizam a importância que a avaliação tem para o trabalho do professor (implicando replanejamento e adequação de suas práticas) e para o aluno (que deve participar ativamente de processos de identificação de suas falhas e ser co-responsável pelo processo de aprendizagem).

Apesar de cronologicamente ser o artigo mais antigo dos citados, deixamos por último o artigo “Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia”, de Gama (2004), propositalmente, por nos parecer que traz contribuições de certo modo diferenciadas dos artigos anteriormente destacados. Este autor apresenta a diversidade de concepções nos discursos sobre a avaliação formativa, historicamente, e realiza discussões importantes com relação às práticas concretas do que se nomeia como avaliação formativa nas escolas públicas; a partir disso, nos alerta:

A simples intenção de levar os alunos a obter sucesso por meio de algum teste, prova ou exercício aplicado com o intuito de melhorar os resultados, ou a discussão dos objetivos de alguma tarefa ou exercício de avaliação com os alunos, ou ainda o acompanhamento de perto dos modos de trabalhar, tudo isto pode ser insuficiente para configurar uma avaliação formativa. (GAMA, 2004, p. 62)

O autor citado problematiza uma tendência recorrente nas produções sobre avaliação formativa em que algumas características, por si só, sejam consideradas suficientes para afirmar que se realizam práticas avaliativas numa concepção deste tipo. Gama (2004) aborda o histórico da concepção de avaliação formativa iniciada com Scriven (1967) e traz as concepções atuais desta modalidade de avaliação que utilizam principalmente Afonso (2000), Hadji (2001) e Perrenoud (1999, 1999a, 2000), alertando que, apesar destas teorias apresentarem um tom progressista, ainda estão carregadas de conservadorismo e tecnicismo. Gama (2004) diz que

O caráter taumatúrgico da avaliação formativa, por mais que se apresente como “progressista”, na verdade, tem um tom

conservador e tecnocrático acentuadamente preocupado com a eficácia, a competitividade e a excelência, visando a transformações que se dão, sobretudo em níveis de administração e gestão dos sistemas de ensino. Tal caráter, além de afetar a autonomia dos professores e das escolas, busca redistribuir os poderes de decisão e controle. (GAMA, 2004, p. 63)

Segundo Gama, as diversas acepções de avaliação formativa, muitas vezes assumida entre os seus defensores mostra-se ainda distante do enfoque e objetivos que essa abordagem de avaliação deve ter. Em suas palavras,

A avaliação formativa pouco avança por causa de sua pequena ou nenhuma capacidade de desconfiar, questionar e propor transformações radicais. Ideologicamente, a maior parte dos seus enunciados prossegue desenvolvendo contribuições que servem para a inculcação de crenças explícitas e normas compatíveis com a desejabilidade das estruturas sociais, assim como inclina professores e alunos ao monitoramento e ao controle, à submissão e à obediência, em tempo de redefinição das relações entre os indivíduos e o Estado. O explícito desejo de inclusão social de todos, contudo, sequer assegura o desenvolvimento de hábitos e habilidades próprias das classes dominantes ao longo da escolaridade. (GAMA, 2004, p. 64)

Dos autores estudados, os trabalhos de Fernandes (2008) e Gama (2004), portanto, se diferenciam pelo interesse em fazer recuperação histórica das diversas concepções e filiações teóricas e filosóficas que circulam sob o termo avaliação formativa e que marcam diferenças nos objetivos e nas operacionalizações de seus usos. Os autores, de forma geral, destacam que a intenção maior da avaliação formativa é melhorar as aprendizagens e o ensino. Porém, Gama (2004) alerta, ao longo de todo seu artigo, sobre as armadilhas dessas práticas formativas que podem, ao invés de promover a emancipação, reafirmar o conservadorismo e a manutenção de uma avaliação excludente e preocupada apenas com a seleção e certificação. A pergunta nuclear proposta pelo autor pode ser assim sintetizada: as práticas da avaliação formativa ainda permanecem atreladas a concepções e práticas tradicionais de uma avaliação que não contribui para a transformação e emancipação do ser humano e sim para a manutenção da situação atual?

Entendemos, então, que as práticas da avaliação formativa precisam ser repensadas e analisadas, pois “os [aparentemente] simples ‘o quê’ e ‘como’ avaliar são questões de poder que implicam a formação da identidade e da subjetividade dos educandos” (GAMA, 2004, p. 51).

Como já indicamos, os demais artigos que abordam a avaliação formativa não apresentam definição mais precisa desta modalidade de avaliação. De forma geral, as características da avaliação numa lógica formativa mais citadas nestes trabalhos são:

- Processo **contínuo** e **progressivo**;
- Atividade **flexível** do processo de ensino e aprendizagem;
- Supervisão e **acompanhamento** do aprendizado dos alunos;
- **Orientadora** da atividade educativa;
- **Individualizada**, promovendo o desenvolvimento de cada indivíduo;
- Prática educativa **contextualizada**;
- Práticas avaliativas **integradoras** e não excludentes;
- Práticas de avaliação fundamentada no **diálogo**;
- Modalidade avaliativa que tem como principal finalidade a **reflexão** sobre a prática tanto do professor quanto do aluno;
- A **auto-avaliação** que permita ao aluno olhar para a sua aprendizagem para tomar consciência do processo de aprendizagem e dos seus resultados e para melhorar a eficácia de suas ações.
- A importância de fornecer **feedback** ao aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem;
- **Intervenção no processo de aprendizagem** tanto de forma coletiva como individual;
- **Os instrumentos e elementos utilizados** devem ser **diversificados**, aumentando as chances dos alunos de alcançarem os objetivos educacionais.

É importante dizer que as características acima não são citadas em conjunto, em todos os artigos. As ênfases mais recorrentes encontram-se em: “importância de ser um processo contínuo e progressivo”, “orientador da atividade educativa”, favorável à “auto-avaliação”, que permita ao aluno “tomar consciência do processo de aprendizagem e de seus resultados” e “melhorar a eficácia de sua ação”.

Como já dissemos, alguns artigos apenas elencam características importantes para a realização de avaliações formativas. Identificamos, por vezes, posições pouco aprofundadas dos autores com relação ao que significa a avaliação formativa. Isso porque somente práticas que caminham rumo a uma possível lógica formativa não bastam para dizer que se realizam avaliações deste tipo: é necessário

que as intenções e objetivos estejam pautados em uma abordagem formativa. Segundo Caldeira citado por Chueiri (2008):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CHUEIRI, 2008, p. 51).

Será que somente a diversidade de oportunidades e diferentes tipos de instrumentos de avaliação podem promover o sucesso do aluno no processo ensino-aprendizagem? Ser flexível, dar *feedback*, promover o diálogo são suficientes para a realização de uma prática formativa? Gimeno Sacristán (1998, p. 329) diz que “o caráter formativo da avaliação está mais na intenção com a qual é realizada e no uso da informação que se obtém do que nas técnicas concretas”. Portanto, é necessário saber em quais referenciais teóricos se apóiam essas práticas, a qual modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem essas práticas se referem. As práticas, por si sós, podem ser realizadas sem transformação. Segundo Bonesi e Souza (2006, p. 141) “A simples mudança de métodos ou técnicas é mudança de aparências, mas não de essência”.

Entendemos que somente através da reflexão é possível adquirir uma consciência crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Só através da reflexão é possível o desenvolvimento do aluno (e do professor) visando à emancipação. Segundo Saul (2001, p. 61), o compromisso principal desta avaliação “é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação”.

Promover a discussão e reflexão com os docentes sobre essa abordagem de avaliação é, portanto, fundamental. Mudar as práticas avaliativas atuais, mais freqüentemente quantitativas, para uma avaliação formativa envolve mudanças de paradigma, de postura e novo entendimento do processo educacional. Entretanto, sabemos que mudanças deste quilate não acontecem da noite para o dia. Não bastam mudar as políticas educacionais e os documentos orientadores para que se transforme toda a concepção com relação à avaliação e ao processo ensino-aprendizagem. Para essa mudança é imprescindível que se efetivem investimentos

na formação do professor que estimulem discussões nos espaços educacionais das novas concepções – suas fragilidades, possibilidades e dificuldades -; é necessário que sugestões, críticas, adesões e resistências surjam dos protagonistas que irão colocar em prática essas concepções e metodologias e sejam elaboradas.

Gama (2004, p. 62) argumenta que “parece ser consensual que qualquer prática avaliativa não se traduz, por si mesma, em avaliação formativa; sua realização impõe níveis de consciência pedagógica aos professores e capacidade de regulação, indispensáveis à ação de formação”. Por isso, a importância de promover nos espaços educativos a discussão e o estudo com os professores sobre as teorias, legislações e práticas pedagógicas, bem como ir-se em busca da história dos conceitos, para que eles possam ser compreendidos de modo mais aprofundado.

3.1.1. Contextualização histórica da avaliação formativa

É bastante freqüente encontrarmos na literatura da área educacional indicações de que a avaliação, como se encontra hoje, é iniciada com o trabalho de Ralph Tyler. Até então, predominavam os testes padronizados de escolaridade, centrados apenas nas habilidades dos indivíduos. Tyler (1949) desenvolveu a concepção de avaliação por objetivos. Segundo Hoffmann (2003),

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. (HOFFMANN, 2003, p. 33)

O enfoque desse teórico é comportamentalista e, portanto, focado na verificação de mudanças de comportamento, apenas. Apesar das críticas feitas a esta abordagem da avaliação e da reconhecida existência de estudos recentes mais inovadores e ditos progressistas da avaliação educacional, encontramos ainda muito presente nas práticas escolares essa visão da avaliação. Ainda segundo Hoffmann (2003),

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida

no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (HOFFMANN, 2004, P. 34)

Durante toda a década de 70 e início da década de 80 permanecem fortes os elementos deste paradigma de avaliação por objetivos e também mais tecnicista. Segundo Saul (2001, p. 31), “dentre os autores brasileiros que seguiram a ‘escola’ de Tyler destacaram-se: Daila Sperb, Marina Couto e Lady Tina Traldi”.

Paralela a essa tendência comportamentalista e tecnicista da avaliação educacional, encontra-se a proposta de Scriven, que apresentou, em 1967, os conceitos de avaliação somativa e formativa, com enfoque nos programas de ensino; esta proposição é estendida ao processo ensino e aprendizagem por Bloom em 1971, conforme já apontamos neste capítulo.

Em 1971, Bloom e seus colaboradores (Hastings e Madaus) publicam o “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar” resgatando as idéias de Scriven (1967); pode-se qualificar este manual como uma obra essencialmente focada nas técnicas de avaliação, não alterando a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler.

A partir de meados da década de 1980, os estudos sobre a avaliação educacional passam a ter um enfoque mais democrático e a avaliação numa abordagem formativa é retomada e reformulada por alguns autores.

Dentre eles, ganham destaque Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Afonso (2009), importantes referências nos artigos que analisamos.

Perrenoud em seu livro “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas”, publicado em 1999, aborda a avaliação formativa destacando que as mudanças necessárias para aprimorar a avaliação precisam tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Para o autor,

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Neste mesmo texto, Perrenoud destaca que a proposição do conceito de avaliação formativa, em muitas situações educacionais concretas, confronta-se com a avaliação tradicional instalada nas escolas, provocando um duplo sistema de

avaliação: a avaliação tradicional como obrigação da nota aos pais e administração escolar e a avaliação formativa, ganhando reconhecimento entre os educadores .

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve levar

O professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)”. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1999, p. 89)

Avaliação formativa e regulação dos processos de aprendizagem estariam, portanto, intrinsecamente relacionadas. Para o autor, a regulação das aprendizagens se denomina como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo de domínio” (PERRENOUD, 1999, p. 90). Trata-se, portanto, principalmente de uma avaliação individualizada e exige investimentos diferenciados, dentre os quais a identificação do caminho percorrido por cada indivíduo é muito relevante, em busca de construir possibilidades de auto-regulação. Nas palavras do próprio autor, “apostar na auto-regulação, em sentido mais estrito, consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p. 97).

Na defesa da auto-regulação da aprendizagem na perspectiva da avaliação formativa, Perrenoud (1999) adota uma posição pragmática que, segundo ele próprio, não leva de modo algum a dar as costas à teoria. O pragmatismo em Perrenoud vincula-se aos conceitos de eficácia, de excelência, à proposição de “não perder” tempo com atividades, meios e idéias que não ajudem na aprendizagem.

Charles Hadji (2001) em seu livro “Avaliação Desmistificada” irá abordar a avaliação da aprendizagem apresentando as vantagens da avaliação formativa e alertando para as “falsas medidas” da avaliação da aprendizagem. O autor não condena as avaliações quantitativas, porque, de sua perspectiva, elas estão

implícitas nas formas mais radicais da avaliação formativa; mas, é fundamental saber qual é o objetivo de seu uso e a que valor elas remetem.

Hadji (2001) destaca a informação como uma primeira característica da avaliação formativa. Segundo o autor, é necessário observar a fim de “não deixar à sombra nenhum dos aspectos do processo de aprendizagem (aspectos cognitivos, relacionais, materiais, etc.) e de não descartar nenhum modelo de interpretação” (HADJI, 2001, p. 64). O autor menciona o *feedback* como a principal estratégia para explicitar estas informações, tanto para os alunos como para professores, a fim de promover a melhoria do processo de aprendizagem. Informar deve ter as funções de promover regulação e a auto-regulação. Portanto, assim como em Perrenoud (1999), na obra de Hadji a auto-regulação é indicada como uma importante estratégia e/ou meta da avaliação formativa.

A auto-regulação torna-se a chave do sistema, ‘peça mestra de todo o dispositivo pedagógico’. Mas esta claro que a força do dispositivo é ser pedagógico. É a preocupação de facilitar as aprendizagens que lhe dá sentido e coerência. É o primado da auto-regulação que faz a avaliação um instrumento de formação. O essencial é auxiliar o aluno a construir para si ‘um bom sistema interno de orientação’. (HADJI, 2001, p. 68)

O autor destaca que a avaliação formativa precisa ocorrer durante o processo pedagógico e não somente de forma cumulativa, ao final dos períodos em que este se organiza, visando apenas uma certificação. Não que a certificação não seja importante, ou seja, desprezível, mas não pode ser apenas cumulativa, quantitativa e a única meta da educação.

Hadji (2001) afirma que a avaliação formativa, para o professor, implica quatro grandes condições:

Condição 1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o professor);
Condição 2: não limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas;
Condição 3: tornar os dispositivos transparentes;
Condição 4: desconfiar dos entusiasmos e abusos de poder. (HADJI, 2001, p. 75)

Para o autor, não se pode falar que fazer avaliação formativa é fácil já que “devido ao que compreendemos da atividade de avaliação, torná-la formativa exigirá muita lucidez, inventividade e tenacidade”. Ainda segundo o autor,

Será preciso superar obstáculos “objetivos”, tais como a existência de representações inibidoras, a relativa pobreza dos saberes disponíveis sobre os objetos de aprendizagem/ avaliação, ou a

inércia dos atores que, por preguiça ou por medo, não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar (Hadji, 2001, p. 131).

Pelos argumentos expostos e pelas formas similares de abordá-los, podemos dizer que Hadji (2001) se aproxima bastante do pensamento de Perrenoud (1999) sobre a avaliação formativa.

Por último - e de propósito -, faremos algumas considerações sobre o trabalho de Afonso (2009), tendo como referência principal seu livro “Avaliação Educacional: regulação e emancipação”. A escolha desta ordem de apresentação decorre de peculiaridades deste autor por discutir o tema avaliação educacional acrescentando à perspectiva educacional (da qual destaca as contribuições de Perrenoud) aportes sociológicos (sobretudo fundamentado em Bourdieu)¹⁷.

Para Afonso, a avaliação formativa é um conceito amplo e importante por possibilitar a ruptura com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa. Nesta modalidade avaliativa, reconhece-se a pluralidade de formas de excelência escolar aliada a exercícios de uma pluralidade de pedagogias, que permitem valorizar atividades e atuações diferentes, onde todos possam encontrar a sua forma própria de sucesso.

Porém, Afonso alerta que toda discussão sobre avaliação educacional deve lançar luzes, claramente, sobre suas relações com o mercado e com o Estado. Nesta discussão, portanto, importa destacar que o desenvolvimento do modo de produção capitalista fez com que o exame se tornasse cada vez mais uma peça chave para garantir a quantidade e qualificação dos técnicos, empregados e especialistas requeridos pelo aparelho de reprodução.

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num “vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado”. (AFONSO, 2009, p. 30)

¹⁷ As obras de Perrenoud e Bourdieu trabalhadas por Afonso são as seguintes: Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*; Perrenoud (1984) *La fabrication de L'Excellence Scolaire*; Perrenoud (1985) “La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire e des inégalités devant l'école”; Perrenoud (1986) “L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d'une sociologie des pratiques”; Perrenoud (1987) *Anatomie d l'excellence scolaire*; Perrenoud (1989) “Vers une sociologie de l'évaluation”; Perrenoud (1992) “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática na mudança pedagógica”.

No século XX é que pela primeira vez a expressão “avaliação educacional” aparece, à época vinculada a uma tendência comportamentalista e tecnicista. Somente a partir dos anos 70, de forma bem tímida, surgem algumas correntes de avaliação educacional de caráter mais democrático. Mas, a partir da década de 80 a avaliação educacional vai sendo constituída como um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas; desde então, o interesse pela avaliação por parte de governos neoconservadores e neoliberais aumenta progressivamente, traduzido na atualidade pela expressão “Estado Avaliador”.

Esta expressão significa, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. (AFONSO, 2009, p. 49)

Retomando algumas questões já discutidas nos capítulos anteriores com relação à globalização, as mudanças nas formas de organização do trabalho e o desenvolvimento da tecnologia, no contexto da organização capitalista, é importante destacar o papel que a avaliação ganha neste cenário. Através de alguns organismos multilaterais como a UNESCO, entre outros, o interesse pela avaliação aumenta, principalmente por três razões:

i) A necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada; ii) a necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos; iii) a nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas. (AFONSO, 2009, p. 64)

No Brasil, é possível perceber o crescente poder de regulação e controle do Estado sobre a educação através de alguns instrumentos para avaliação externa e em larga escala, como por exemplo: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a Prova Brasil. Neste contexto se destaca uma visão neoliberal e neoconservadora em termos de avaliação educacional publicamente defendida

Segundo Afonso (2009, p. 85) os discursos, a partir dos anos 80, “fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica”. Para garantir a “eficiência” e a “produtividade” é necessário estar voltado aos resultados e produtos, neste caso,

os educacionais, corrigindo de forma eficaz o que não está adequado. Assim, os indivíduos passam a necessitar de qualificação adequada para esses atributos requeridos por este discurso. Esse ponto de vista passa a imputar a responsabilidade das condições econômicas e sociais à educação e aos indivíduos. A linguagem da excelência culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das Instituições. O desemprego, neste discurso, é culpa das pessoas que não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecê-la.

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se afora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve a obtenção simultânea daqueles objetivos. (AFONSO, 2009, P. 119)

Afonso (2009, p. 25) vai além afirmando que somente “a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetividade validada, nos parece promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação”. O termo é utilizado, segundo o próprio autor, baseando-se na concepção de emancipação abordada por Saul no seu livro “Avaliação Emancipatória”. Para esta autora, a avaliação deste tipo é o processo que prevê a consciência crítica da realidade, que deve contribuir para a libertação dos sujeitos de condicionamentos determinados, e que exige postura democrática, promove diálogo, a reflexão e o antidogmatismo (SAUL, 2001).

Hadji (2001) e Perrenoud (1999) alertam sobre a importância de se considerar quais são os objetivos da avaliação que se pretende realizar, seja ela formativa ou somativa/cumulativa, afirmando que mesmo a avaliação formativa pode se transformar em uma avaliação que não atenda ao seu propósito de melhorar as aprendizagens. Afonso (2009) vai além nesta reflexão, enfatizando que a avaliação formativa é um dos instrumentos fundamentais da escola democrática e se torna um caminho para a emancipação dos indivíduos. Portanto, não se trata, meramente, de melhorar as aprendizagens ou de garantir a eficácia e eficiência do sistema educacional; a questão é que dependendo dos objetivos com que se realiza a avaliação, mesmo em situações em que ela é qualificada como formativa, pode

permanecer pouco vinculada ou comprometida com a constituição e desenvolvimento de consciência crítica dos avaliados e dos avaliadores.

Questionamentos em busca de identificar a serviço de quem e/ou de que está a avaliação - do controle do Estado com um poder coercitivo sobre os professores e a escola ou a serviço da emancipação, desenvolvimento, promoção do ser humano e da escola – são fundamentais neste debate. Além disso, para que a avaliação formativa, com esta perspectiva emancipatória, aconteça, são necessárias importantes transformações que não dependem apenas de um único ator educativo: o professor.

Sintetizando as discussões realizadas neste capítulo, destacamos que poucos autores fazem uma reflexão mais profunda da avaliação formativa, enfrentando sua complexidade. As discussões ainda permanecem, mais freqüentemente, centradas nas características do processo de avaliação para promover uma maior participação dos alunos no processo de avaliação/aprendizagem, a flexibilização e diversificação dos instrumentos avaliativos e/ou garantir que os eventos de avaliação sejam processuais; estas características, por si só, não definem uma avaliação formativa. A avaliação formativa, segundo os autores que, de nossa perspectiva, apresentam abordagens e/ou proposições mais profundas sobre a mesma, deve se comprometer com objetivos muito mais radicais que são: entender e explicitar quais as intenções e objetivos do processo de avaliação e suas filiações políticas, filosóficas e sociais; promover diálogo e reflexão de forma democrática entre alunos e professores, permitir a construção de níveis de consciência cada vez mais aprimorados sobre si próprios, sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre a sociedade de um modo mais amplo; enfim, promover realmente condições para a emancipação dos indivíduos e para sua construção como cidadãos. Assim, como Afonso (2009) afirma:

A avaliação formativa está longe de ter esgotado todas as suas potencialidades e pode cumprir um papel de rearticulação do Estado com a Comunidade na medida em que ajudar a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica como projeto de um Estado democrático, sem excluir as subjetividades e as necessidades que se expressam na e pela Comunidade. (AFONSO, 2009, P. 130)

A avaliação formativa é aquela que promove mudanças na essência do processo de avaliação e no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquela

que promove transformações na concepção de qual cidadão se quer formar, buscando sempre a emancipação dos indivíduos envolvidos. A discussão sobre o tema mostra-se, desta forma, extremamente relevante, a fim de auxiliar o aprofundamento conceitual do mesmo.

Após a discussão realizada nos capítulos até aqui apresentados, podemos sintetizar que as competências surgem em meio a uma lógica de preparação para o mercado de trabalho, com o objetivo maior de preparar os indivíduos para suprir demandas dos avanços da tecnologia, das modernas formas de gestão de organização do trabalho em um mundo globalizado, garantindo a competição e sucesso das empresas. A Educação Profissional, após 2008, ganha conceitos como a politecnicidade e uma organização das áreas do conhecimento de forma mais interdisciplinar, que parecem iniciar um processo de entender esta modalidade de ensino como preparação do cidadão trabalhador autônomo e emancipado e não apenas o indivíduo que precisa saber “fazer” e “ser” no mundo do trabalho para conseguir e/ou manter-se empregado. Ao menos, no nível discursivo.

A avaliação, elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, que durante muito tempo na sua história teve caráter essencialmente quantitativo, de seleção e classificação, a partir da década de 1980, vem sendo também proposta por alguns autores como processo de caráter democrático, contínuo, processual, a serviço da melhoria das aprendizagens. A modalidade mais radical de avaliação formativa pode ser considerada aquela com intenções emancipatórias. Entretanto, isso não significa a extinção de concepções, proposições e práticas avaliativas comprometidas com outros valores, tais como a competitividade, o individualismo, a adaptação mera e simples à sociedade e ao mercado de trabalho, como vimos.

Podemos dizer que vivemos então um momento de mudança de paradigmas? Podemos dizer que vivenciamos na Educação Profissional uma forma democrática e emancipatória de avaliação?

Ou será que a Educação Profissional estaria cumprindo mais uma vez o papel que historicamente sempre cumpriu: preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho ao invés do cidadão trabalhador numa perspectiva emancipatória?

No próximo capítulo apresentamos nossas opções, caminho metodológico e também as análises e discussão do material empírico que produzimos em busca de respostas para estas questões.

4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

[...] Os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003)

Esta pesquisa tem como opção metodológica a abordagem qualitativa por se tratar de um estudo com a produção de material predominantemente descritivo e também pela preocupação com o significado que os sujeitos participantes dão aos conceitos pesquisados. Além disso, neste estudo levamos em consideração aspectos significativos do contexto em que ele se desenvolve para entender as possíveis contradições e peculiaridades das Instituições em foco, considerando a realidade histórica em que estão inseridas. Estas opções nos possibilitaram compreender melhor as práticas e concepções dos professores e dos alunos com relação à avaliação da aprendizagem, não sendo possível – nem desejável - apenas a mensuração de dados. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p 22).

Podemos dizer que a pesquisa qualitativa tem suas raízes em concepções que reivindicam uma metodologia que considere, sobretudo, a interpretação dos fatos e não somente a sua observação, mensuração e/ou descrição. A pesquisa qualitativa é destinada, de forma geral, às ciências humanas e sociais. Segundo Denzin e Lincoln (2006),

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os

fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, embora os estudos qualitativos não necessitem possuir todas; são elas:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A compreensão dos dados e do contexto pelo investigador é fundamental nas análises;
2. É descritiva. Os dados são transcritos em forma de palavras e não de números, descrevendo os detalhes, as peculiaridades de cada situação, buscando pistas para a compreensão do objeto de estudo;
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O importante é entender as expectativas, as atividades, os procedimentos e interações diárias para compreender as contradições e os significados existentes no ambiente ou sujeitos estudados;
4. As perguntas se transformam e se complementam a partir dos dados e informações que são adquiridos;
5. Os significados e os sentidos são de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão em busca das perspectivas interpretativas dos participantes.

Nesta pesquisa, a construção do material empírico realizou-se em contato direto com os participantes. Durante a análise dos dados, buscamos preservar a riqueza dos detalhes coletados, com especial interesse nas concepções, perspectivas e práticas dos sujeitos em relação a nosso objeto de estudo, garantindo a essência da pesquisa qualitativa.

Buscando subsídios teóricos que contribuíssem para compreender os conceitos e concepções sobre a avaliação da aprendizagem, fizemos, inicialmente, uma revisão bibliográfica na revista Estudos em Avaliação Educacional no período de 1999 a 2009, cujos resultados principais já apresentamos no capítulo anterior. Fizemos também uma revisão bibliográfica sobre os conceitos competências e Educação Profissional e, concomitantemente, analisamos documentos educacionais que orientam as propostas e planos da Educação Profissional, que apresentam a

história do Senac e Senai e os projetos educacionais de cada um destes sistemas de Educação Profissional.

As questões que orientaram a realização da coleta de dados foram: quais as concepções dos professores sobre o conceito de competências? Quais os procedimentos e estratégias que utilizam para desenvolvê-las? Quais procedimentos e estratégias utilizam para avaliação da aprendizagem destas competências? Quais as dificuldades encontradas pelos professores com relação a essa metodologia de trabalho? Através da visão dos alunos, qual é a metodologia de ensino das competências e processo de avaliação utilizados pelos professores? Qual a importância da educação continuada na compreensão da abordagem do currículo por competências e a sua prática?

A pesquisa de campo, por meio da qual buscamos responder às perguntas postas acima, foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com 4 professores (ANEXO 01) e questionário aplicado a 39 dos seus alunos (ANEXO 02).

Segundo Trivínõs (1987), a entrevista semi-estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas dos informantes. As perguntas apresentadas no roteiro para as entrevistas semi-estruturadas foram complementadas por outras que emergiram a partir do desenrolar da interlocução estabelecida com os professores participantes. Estas entrevistas semi-estruturadas foram fundamentais para o aprofundamento de questões, facilitando o processo de compreensão das concepções dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com 4 professores, sendo 2 de cada instituição pesquisada.

O roteiro das entrevistas foi estruturado com 10 questões, que no desenrolar dos encontros se modificaram e se complementaram, de acordo com o que foi emergindo. O roteiro das entrevistas contou também com perguntas relacionadas à formação acadêmica, experiência profissional, idade e tempo de dedicação à docência, que possibilitaram compor o perfil desses professores. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados.

O questionário é um instrumento de coleta de dados utilizado tanto em pesquisas de abordagem quantitativa como também pode ser usado em pesquisas de abordagem qualitativa, dependendo das intenções do pesquisador e da forma

como os dados serão analisados. Em nossa pesquisa, o questionário aplicado aos alunos teve como intenção compreender as práticas e concepções de avaliação de um outro ponto de vista, proporcionando o diálogo entre as concepções e falas dos professores e a visão dos alunos sobre essas práticas. Esses questionários foram aplicados para três turmas de cursos diferentes, sendo eles: técnico em administração, técnico em contabilidade (Senac) e técnico em manutenção eletromecânica (Senai).

O questionário foi estruturado com 7 questões, nas quais procuramos evitar ao máximo induzir alguns conceitos ou idéias. O questionário também foi elaborado com questões que possibilitaram compor um perfil dos alunos com relação à idade, nível de escolaridade, profissão e tempo de dedicação aos estudos.

O questionário aplicado foi composto por 1 questão fechada e 6 questões abertas. A opção de um questionário composto por mais questões abertas teve como intenção proporcionar respostas mais livres, possibilitando comentários e explicações e aumentando assim a qualidade das informações, o que enriqueceu o processo de análise do material.

Os critérios para a escolha dos professores para as entrevistas pautaram-se em: (i) ser docente das habilitações técnicas de nível médio e (ii) dentro das habilitações, serem os docentes com maior tempo de trabalho nas Instituições e que já tivessem participado das formações continuadas nelas oferecidas.

Num primeiro momento, definimos trabalhar com a área de Gestão que, a partir da publicação do catálogo nacional, passa a ser definida como Gestão e Negócios. As razões desta escolha foram, principalmente, por ser uma área profissional mais genérica e presente - como fundamento - em todas as demais áreas profissionais. Segundo o eixo tecnológico Gestão e Negócios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2008), esta área abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas e privadas de todos os portes e ramos de atuação. Porém, a escola Senai situada na cidade de Rio Claro, onde desenvolvemos nossa pesquisa, oferece no momento o curso Técnico de Gestão em Processos Industriais de que faz parte da área de Gestão e Negócios, somente na modalidade *in company*, ou seja, o curso está sendo oferecido dentro de uma empresa atendendo, de modo adaptado às necessidades desta empresa e somente para os funcionários da mesma. Neste caso, entendemos que fazer a

pesquisa neste curso iria fugir dos nossos objetivos. Portanto, decidimos realizar a pesquisa no curso Técnico em Manutenção Eletromecânica que faz parte da área Controle e Processos Industriais. Essa decisão pautou-se nas seguintes reflexões: mudar a pesquisa para outra escola do Senai implicaria mudar de cidade e, portanto, não seria positivo para a pesquisa, uma vez que gostaríamos de manter alguns pontos em comum dos contextos das duas escolas; e, deixar de pesquisar a escola Senai empobreceria o trabalho, uma vez que pretendemos entender as práticas e concepções sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de duas Instituições Educacionais de grande representatividade de formação na Educação Profissional. Decidimos, então, realizar a pesquisa com o curso técnico que o Senai oferece de forma convencional, que é o Técnico em Manutenção Eletromecânica.

Os critérios para a escolha dos alunos que responderam aos questionários foram os seguintes: (i) serem regularmente matriculados nas habilitações técnicas de nível médio das áreas escolhidas; (ii) serem alunos dos professores entrevistados.

O campo da pesquisa, como já foi abordado, são as duas unidades do Senai e Senac instaladas em Rio Claro. É importante lembrar – como já indicado na Introdução - que trabalhei na unidade do Senac durante quatro anos e cinco meses e durante as entrevistas e aplicação dos questionários ainda era funcionária desta instituição. Trabalhar no Senac me possibilitou um acesso mais fácil às informações com relação aos documentos orientadores do trabalho pedagógico, metodologia adotada, entre outros. Os professores entrevistados não ofereceram nenhuma resistência ao convite e, durante a entrevista, pareceram sinceros e tranquilos ao exporem suas concepções e práticas pedagógicas.

No caso do Senai, foi realizada uma visita inicial para formalização da intenção em desenvolver a pesquisa na unidade; a proposta de pesquisa foi recebida com muita tranquilidade pelo diretor e demais funcionários (coordenador pedagógico, orientador educacional, professores). Nesta mesma visita foi possível conhecer o local, a estrutura (pedagógica e administrativa), os possíveis entrevistados e o nível de acesso que tínhamos sobre os documentos necessários para a pesquisa. Em todas as visitas, para realização das entrevistas e aplicação dos questionários, a impressão foi muito satisfatória com relação à receptividade e interesse com relação ao trabalho investigativo. Os professores entrevistados ofereceram disponibilidade de horários e empenharam-se para colaborar, com

tranqüilidade e envolvimento, mostrando-se, assim como seus colegas do Senac, estarem à vontade ao exporem suas concepções e práticas pedagógicas.

Todas as entrevistas aconteceram na própria instituição de trabalho. Os professores do Senac foram entrevistados fora do horário de trabalho e os professores do Senai entrevistados durante o período de trabalho. As entrevistas foram previamente agendadas e nenhuma desmarcada pelos professores. As entrevistas foram gravadas e os professores não tiveram nenhum tipo de resistência quanto à técnica. Duas entrevistas tiveram um tempo de duração maior, em torno de 1 hora, e duas um tempo de duração menor, próximo dos 30 minutos. Porém, todas as entrevistas foram ricas em informações e detalhes, embora com caminhos diferentes, característica de entrevistas semi-estruturadas.

A aplicação do questionário aos alunos também foi previamente agendada e, portanto, os alunos previamente avisados. Os questionários foram aplicados nas salas das turmas envolvidas, durante o período regular das aulas, com o consentimento e licença do professor.

As entrevistas foram transcritas e os questionários tabulados pela pesquisadora, proporcionando um conhecimento mais profundo das falas dos sujeitos. Os trechos das falas apresentados no texto deste trabalho foram recortados das transcrições e tabulações realizadas, preservando o sentido original das mesmas. Com o objetivo de tornar a leitura do texto mais fluída, retiramos algumas expressões típicas da oralidade.

Após a produção do material empírico, foi realizada a seleção dos elementos que nos interessavam para interpretação e análises. Muitas leituras foram feitas até o momento da organização do material empírico através de agrupamentos por temáticas que nos interessavam. Como abordam Bogdan e Biklen (1994, p. 221), à medida que os materiais são lidos, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. Essas palavras ou frases são categorias de codificação. Porém, convém dizer que esta fase da pesquisa também foi orientada pelas perguntas que fazemos neste trabalho; neste aspecto, estamos de acordo com Gómez e Jiménez (1999) quando afirmam que não é somente durante a análise dos dados que se obtêm impressões, compreensões e conclusões numa pesquisa qualitativa. Esse processo começa desde o momento que se está em contato com os sujeitos participantes e se fazem necessárias as anotações de algumas indagações e

prováveis comprovações e conclusões. Podemos expandir este raciocínio, dizendo que estes elementos já vão se anunciando nos primeiros esforços de construção da temática, do problema e do objeto que queremos pesquisar.

Na medida em que o trabalho analítico se aprofundava, achamos produtivo aprofundar o diálogo entre as respostas de nossos participantes e os fundamentos teóricos de que dispúnhamos, agora num outro sentido: buscamos, neste movimento, destacar o silêncio dos participantes com relação a algumas questões importantes que não foram por eles tematizadas.

Nesta pesquisa optamos por realizar, sistematicamente, as análises numa perspectiva crítica, esforçando-nos por evidenciar as tensões, as contradições e os interesses implícitos na noção de competências. Para tal, foi fundamental termos em mente a estreita relação deste conceito com a área econômica e o mercado de trabalho, que impactam a definição, construção e implementação das políticas educacionais e, portanto, também a legislação educacional que orienta a Educação Profissional. Buscamos, ainda, estabelecer as relações entre as concepções de competências e os conceitos e os relatos de práticas avaliativas, que são materializados no cotidiano dos professores e alunos que participam de nosso trabalho investigativo.

A seguir, apresentamos as características e contextualização das Instituições que foram eleitas como o campo desta pesquisa e os sujeitos participantes.

4.1. As Instituições

As Instituições Senai e Senac foram criadas na década de 1940. Em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Ambas as Instituições são privadas, mas sem fins lucrativos. Tanto o Senai quanto o Senac têm atuação nacional e possuem histórico e estrutura administrativa semelhantes.

O Senac é uma instituição educacional que se dedica a um amplo leque de iniciativas: educação de menores para o trabalho, formação de técnicos do ensino médio, ensino superior com o curso de tecnólogo e o bacharelado, extensão universitária, pós-graduação *lato sensu*, e realização de treinamentos rápidos destinados a adultos.

A estrutura organizacional do sistema Senac compreende a Administração Nacional e 27 Administrações Regionais. Fazem parte da administração nacional:

- ◆ O Conselho Nacional - órgão deliberativo máximo do Sistema Senac, de estrutura tripartite (governo, empresários e trabalhadores), dirigido pelo presidente da Confederação Nacional do Comércio (CNC).
- ◆ O Conselho Fiscal - órgão de fiscalização orçamentária, contábil e financeira, composto por dois representantes do comércio e três representantes indicados pelo governo.
- ◆ O Departamento Nacional (DN) - órgão executivo da Administração Nacional, responsável pela coordenação das políticas e diretrizes nacionais do Sistema Senac e pela assistência técnica aos Departamentos Regionais (DRs).

Em cada estado, o Senac possui estrutura organizacional semelhante à nacional, com a administração regional compondo-se de um Conselho Regional (órgão deliberativo) e de um DR (órgão executivo).

O Senai também é uma instituição educacional que desenvolve diversos trabalhos: educação de menores para o trabalho, formação de técnicos no nível médio e tecnólogos industriais no nível superior, pós-graduação *lato sensu*, realização de treinamentos rápidos, destinados a adultos.

O sistema Senai compõe-se de órgãos normativos (Conselho Nacional e Conselhos Regionais) e de órgãos de administração (abrangendo o Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais), sob a supervisão da Confederação e das Federações das Indústrias e tendo em seus colegiados delegados dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

O Senac São Paulo tem atuação em todo o Estado de São Paulo, possuindo várias unidades na capital e grande São Paulo e também nas seguintes cidades do interior: Araraquara, Araçatuba, Barretos, Bauru, Bebedouro, Botucatu, Campinas, Catanduva, Franca, Guaratinguetá, Itapetininga, Itapira, Itu, Jaboticabal, Jaú, Jundiaí, Limeira, Marília, Mogi Guaçu, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos, Sorocaba, São Carlos, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São João da Boa Vista, São Pedro, Tatuapé e Votuporanga.

O Senai São Paulo também tem atuação em todo o Estado de São Paulo, com unidades na capital e grande São Paulo e com uma atuação maior no interior, com escolas nas seguintes cidades: Alumínio, Americana, Araçatuba, Araraquara, Araras, Bauru, Bertioga, Birigui, Botucatu, Bragança Paulista, Campinas, Campo Limpo Paulista, Cruzeiro, Cubatão, Franca, Indaiatuba, Itatiba, Itu, Jacareí, Jaguariúna, Jaú, Jundiaí, Leme, Lençóis Paulista, Limeira, Mairinque, Marília, Matão,

Mogi Guaçu, Ourinhos, Paulínia, Pindamonhangaba, Piracicaba, Pompéia, Presidente Prudente, Rafard, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santa Bárbara d'Oeste, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Sertãozinho, Sorocaba, Sumaré, Taubaté, Valinhos, Votuporanga.

Torna-se fundamental neste estudo, relatar a forma de contratação dos docentes das Instituições Senai e Senac por ser bastante peculiar devido à diversidade das áreas dos cursos oferecidos nestas Instituições.

A LDB nº 9.394/96 deixa claro em seu texto a importância da licenciatura na formação superior ou pós-graduação (*lato sensu*) que prepare para a atuação em sala de aula. Porém, em algumas áreas é impossível atender a essa orientação, pois nelas a graduação não oferece a licenciatura e os profissionais não possuem outra formação equivalente na área da educação (como por exemplo, as licenciaturas e/ou pós-graduação com foco na formação da docência). Este fato acarreta a contratação de docentes que não possuem formação pedagógica e que precisam ser capacitados em serviço. Sendo assim, configura-se a necessidade de construção, dentro dos próprios sistemas Senac e Senai, de estratégias que colaborem para a superação do que pode ser considerada uma “lacuna” em termos de formação dos professores que compõe o corpo docente destas Instituições.

O Senac São Paulo possui um sistema de desenvolvimento de pessoas chamado Núcleo de Educação Corporativa (NEC), vinculado à Gerência de Pessoal. Um programa deste núcleo que merece destaque, dados os objetivos propostos para a pesquisa, é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que tem como objetivo promover o desenvolvimento dos professores e demais profissionais em assuntos ligados à Proposta Educacional do Senac São Paulo e Educação Profissional. Este Programa possui títulos que procuram atender às necessidades contidas nos planos de curso e proposta pedagógica e estão sempre sendo atualizados. Desde 2008, estes cursos passaram a ser oferecidos com a carga horária complementada com estudos à distância, permitida pela lei 12.056 que entra em vigor em 2009. No período de maio/2010, o PDE contemplava os seguintes títulos, subdivididos da seguinte forma:

| MÓDULOS | CURSOS |
|---|--|
| Cursos Iniciais (destinados a docentes iniciantes no Senac. Temas ligados à proposta pedagógica do Senac e seus desdobramentos na sala de aula). | Integração educacional Trabalho docente: planejamento, mediação e avaliação. Trabalho por projetos Trabalho por competências |
| Itinerários formativos (destinados a docentes que já cursaram os módulos iniciais) | Oficina de tutores; Formação de educadores em jogos cooperativos; O perfil do educador e o fazer docente Estratégias vivenciais de ensino Estratégias de ensino; Linguagem em educação; Tecnologia e Educação. Oficina de voz para docentes Saberes fundamentais à prática docente PDE Teatro–reflexão: o cotidiano do docente no Senac Jogos Cooperativos na resolução de conflitos e construção de uma cultura de paz; Atividades cooperativas para integração, abertura e encerramento de cursos; As danças circulares na construção de relações cooperativas; Revelando e descobrindo a face do educador; RTA – oficina Easitech. |
| Inclusão (destinados à preparação dos docentes para o trabalho com portadores de necessidades especiais) | Conhecer para incluir: curso inicial; deficientes físicos; deficientes visuais e auditivos. |
| Não Docentes (destinados a funcionários não-docentes; abordam as principais características do processo educacional no Senac para que, em suas funções, possam fazer a divulgação e venda dos cursos oferecidos com informações fidedignas). | A coordenação do trabalho pedagógico: planejamento, mediação e avaliação da aprendizagem. |
| | A coordenação do trabalho educacional: articulando ações técnico-administrativas e pedagógicas |
| | Conhecendo a educação e as aulas do Senac |

Quadro 3: Programa de Desenvolvimento Educacional/Educação Corporativa

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta mesma direção de investimentos em formação continuada dos docentes em serviço, no Senai existe o Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP). Periodicamente, a escola, em consonância com o estabelecido pelas diretrizes emanadas pelo DRH (Departamento de Recursos Humanos), avalia a necessidade de aprimoramento das qualificações dos funcionários, desenvolvendo

um plano de capacitação baseado nessas necessidades. Este plano de capacitação é individual, e pode acontecer através de cursos e formação na própria unidade, dos programas corporativos do próprio Senai ou em Instituições externas. Porém, não existe um programa específico de formação como encontramos no Senac.

Entendemos que a formação do docente - tanto acadêmica quanto continuada - faz diferença na apropriação do conceito das competências e, portanto, se faz importante a análise de como esta formação acontece, quais as suas contribuições e possíveis limites.

Os professores da educação profissional, dentro da realidade descrita acima, na grande maioria, não possuem formação para o magistério e iniciaram ou conciliam sua vida profissional com uma carreira dentro das empresas ou indústrias. Valorizam os conhecimentos pedagógicos, chegam a sentir sua falta, mas, na grande maioria dos casos, não procuram uma formação específica para o magistério.

As razões de estarem na docência se diferenciam. Muitos chegaram a ela de forma inesperada, não prevista. Há também os professores que sempre tiveram a vontade de ministrar aulas e, por causa de uma experiência com treinamento dentro das empresas, chegam à docência. Depois, continuam a ensinar, porém agora dentro da escola, assumindo, efetivamente, cargo de professor.

Pensando na formação docente em âmbito nacional, segundo fontes do Inep e MEC (2004), as estatísticas sobre a formação do professor no Brasil mostram que o número de ingressos em relação ao número de vagas oferecidas nos cursos de graduação que oferecem licenciatura são aqueles com maior número de vagas não preenchidas.

Além disso, documento do MEC (2004), aborda que a realidade da educação profissional deve ser relativizada com relação à formação de professor à medida que,

Em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária. (MEC, 2004, p. 3)

Com as mudanças implantadas na Educação Profissional, que destacamos no capítulo 1, a educação continuada ou em serviço para os professores deste

segmento ganha importância ainda maior, já que é necessário preparar o profissional com uma formação desatualizada e precária para o exercício do magistério para uma nova forma de docência, ajustada a um novo paradigma.

Então, algumas perguntas se fazem necessárias como, por exemplo: é possível a educação continuada suprir uma formação acadêmica voltada à preparação para o magistério? A formação continuada e em serviço oferecida pelas Instituições Educacionais de Educação Profissional está promovendo mudanças na postura dos profissionais? Se está, que tipo de mudança promovem?

Não temos a pretensão de, neste trabalho, responder a todas as perguntas que surgem, mas entendemos ser fundamental discutir com as análises do material empírico a formação acadêmica e continuada como contribuição importante na formação das concepções e práticas pedagógicas dos professores, foco deste trabalho.

Não podemos esquecer que a compreensão do ser professor, a postura que o docente adota diante do processo de ensino e aprendizagem e a concepção de qual cidadão quer formar, estão intrinsecamente ligadas à formação acadêmica e continuada deste profissional, mas também estão ligadas a outros aspectos importantes como suas experiências de vida e à representação construída da docência.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. (GATTI, 2003, p. 196)

Desta forma, a educação continuada e em serviço necessita ser bem pensada e analisada, pois ainda segundo Gatti (2003, p. 192), “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais”.

Apresentamos a seguir os sujeitos participantes da pesquisa.

4.2. Os Participantes

Docentes do Senac

Os docentes que ministram aulas no Senac e que participaram das entrevistas realizadas são do sexo masculino, não possuem Licenciatura e iniciaram sua experiência como professores no próprio Senac. A dedicação à docência, em termos de carga horária semanal, em ambos os casos é menor que aquela que destinam às outras atividades profissionais que exercem. Portanto, estes docentes são, em primeiro lugar, profissionais da indústria e, num segundo momento, professores.

Docente A¹⁸

Nasceu no ano de 1964 e, portanto, tem 46 anos de idade. Graduou-se em 1997, como bacharel em Administração (Comércio Exterior) e tem uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Empresarial, concluída no ano de 2003.

Ingressou como docente no Senac em 2008. As áreas em que atua como docente na instituição são da área de Gestão e Negócios em que também é docente-coordenador¹⁹.

Sua principal ocupação é de gerente comercial e a esta ocupação dedica 40 horas semanais. Além desta atividade, o docente também é consultor em uma empresa de sua propriedade.

Atualmente, o docente atua também como professor, em outra instituição educacional do ensino superior, mas o Senac foi a sua primeira experiência como educador. O docente dedica à docência 22 horas semanais.

Este docente não participa com freqüência dos cursos do Programa de Formação Continuada, nem das reuniões pedagógicas e palestras realizadas na instituição. O fator tempo parece ser realmente um dificultador da sua participação.

Docente B

Nasceu no ano de 1985 e, portanto, tem 25 anos. Graduou-se em 2009, como bacharel em Ciências Contábeis. Está cursando uma pós-graduação *lato sensu* na área de Controladoria, iniciada neste ano de 2010.

¹⁸ Para preservação do sigilo, os docentes foram nomeados por letras do Alfabeto.

¹⁹ Docente-coordenador no Senac tem as atribuições de coordenar o curso, ajudando na montagem do cronograma, de captar docentes da área para o curso, de estar atento à freqüência e desempenho dos alunos no curso, entre outras funções. Esse cargo não é oficializado na instituição e, portanto esse coordenador precisa também ministrar aulas; decorre disso a denominação de docente-coordenador.

Ingressou como docente no Senac em 2009. As áreas em que atua como docente na instituição pertencem à área de gestão e negócios e também é docente-coordenador na Instituição.

Sua principal ocupação é de Analista Contábil e a esta ocupação dedica 43 horas semanais. Além desta atividade, o docente também é consultor em uma empresa de sua propriedade.

O Senac foi a sua primeira experiência como educador e, atualmente, só atua nesta instituição como docente. Dedicar à docência 10 horas semanais.

Este docente tem uma participação muito significativa em todas as reuniões, palestras e cursos da formação continuada que a instituição oferece. Além disso, o professor sempre procura a coordenação para discutir assuntos relacionados à avaliação, estratégias educacionais e relação professor-aluno.

4.3. Docentes do Senai

Os docentes que ministram aula no Senai e que participaram das entrevistas que analisamos são do sexo masculino, não possuem Licenciatura, porém um dos docentes possui pós graduação *lato sensu* na área da educação com ênfase em educação profissional. Os professores não iniciaram sua experiência como professores no Senai e sim em outra instituição. Os professores estão no Senai há mais de 7 anos e a dedicação à docência é a principal atividade profissional, em ambos os casos com regime de trabalho integral. Portanto, em termos profissionais, diferentemente dos professores do Senac, estes docentes são em primeiro lugar professores e realizam, num segundo momento, trabalhos na área de atuação da sua formação acadêmica.

Docente C

Nasceu no ano de 1960 e, portanto, tem 50 anos. Graduiu-se em 1989, em Engenharia Eletrônica. Está cursando o mestrado na área de engenharia.

Ingressou como docente no Senai em 2002. As áreas em que atua como docente na instituição são: elétrica e eletroeletrônica.

Sua principal ocupação é como professor do Senai, com dedicação semanal de 40 horas. Além desta atividade, o docente também realiza trabalhos autônomos na área de elétrica e eletrônica, com uma dedicação em torno de 12 horas semanais.

O Senai não foi sua primeira experiência como educador; antes, atuou em outra instituição durante 3 anos, na área de eletrônica. Atualmente, atua somente nesta instituição como docente.

O docente participa dos cursos, capacitações, reuniões, entre outros, oferecidos pelo Senai e, além disso, está sempre buscando atualizar-se com cursos extras, oferecidos por outras instituições. O mestrado que está cursando foi procurado por iniciativa própria. Para realizá-lo, recebe incentivo do Senai, através da flexibilidade do horário de trabalho.

Docente D

Nasceu no ano de 1962 e, portanto, tem 48 anos. Graduiu-se em 2000, em Engenharia de Controle e Automação. Possui uma pós-graduação *lato sensu* em Educação do Ensino Médio e Técnico - concluída em 2001 - e outra pós-graduação, também *lato sensu*, em Geração de Energia – Engenharia Mecânica, concluída em 2002.

Ingressou como docente no Senai em 1995. As áreas em que atua na instituição são: eletroeletrônica e coordenação de estágios.

Sua principal ocupação é como professor do Senai com dedicação semanal de 40 horas. Além desta atividade, o docente também realiza trabalhos autônomos na área de eletroeletrônica, com uma dedicação em torno de 12 horas semanais.

O Senai não foi sua primeira experiência como educador, antes atuou em instituição de caridade (filantropia) durante 3 anos, ensinando pessoas desempregadas na área de elétrica residencial. Atualmente, só atua nesta instituição como docente.

O docente D participa dos cursos, capacitações, reuniões, entre outros, oferecidos pelo Senai e possui uma atuação e envolvimento significativos nos mesmos. Atualmente, foi indicado para realizar um curso do Senai destinado, segundo o docente, a um grupo seleta, preparando-o para cargos de gestão.

4.4. Alunos do Senac

Os alunos do Senac que responderam ao questionário pertencem ao Técnico em Administração e o Técnico em Contabilidade. As duas turmas funcionam no período noturno.

Técnico em Administração

Os 13 alunos deste curso que participaram da pesquisa iniciaram-no em março de 2010 com previsão de término para março de 2011. O curso possui carga horária total de 800 horas.

A idade dos respondentes varia dos 18 anos aos 34 anos, sendo quatro acima dos 30 anos e oito abaixo dos 30 anos. Uma aluna não colocou a data de nascimento. Os alunos que responderam aos questionários dividem-se em três pessoas do sexo masculino e dez pessoas do sexo feminino.

As profissões dos respondentes são: estoquista, atendente, operador de produção, vendedor, balconista, auxiliar administrativo, assistente administrativo, auxiliar de escritório, operador de montagem, vendedor. Dois alunos encontram-se desempregados e uma aluna não trabalha. A carga horária de trabalho dos alunos varia de 6 horas diárias e 36 horas semanais até 10 horas diárias e 57 horas semanais. Apenas um aluno trabalha com carga horária de 6 horas diárias e 36 horas semanais.

Com relação à formação, nenhum dos alunos possui ensino superior. Apenas uma aluna responde estar cursando o curso de Pedagogia à distância. Assim, 100% dos respondentes possuem ensino médio completo, sendo que um destes possui também o diploma de técnico em eletroeletrônica.

Técnico em Contabilidade

A turma iniciou o curso em setembro de 2009 e tem previsão de término para dezembro de 2010. O curso possui carga horária total de 800 horas.

A idade dos 10 respondentes varia dos 18 anos aos 46 anos, sendo quatro acima dos 30 anos e seis abaixo dos 30 anos. Os alunos que responderam aos questionários são duas pessoas do sexo masculino e oito pessoas do sexo feminino.

As profissões dos respondentes são: gerente administrativo, auxiliar de escritório, operador de montagem, advogado, operador de produção, encarregado de contas a pagar, autônoma (sem identificar qual a sua ocupação), auxiliar de escrituração fiscal, auxiliar administrativo financeiro, vendedora. A carga horária de trabalho dos alunos varia de 6 horas diárias e 30 horas semanais até 8h30min diárias e 46 horas semanais, sendo que apenas dois alunos trabalham durante 6 horas diárias e 30 horas semanais.

Com relação à formação, metade dos respondentes já possui ensino superior, sendo que dois destes são tecnólogos. As formações são em: direito, administração, tecnólogo em processamento de dados, tecnólogo em gestão de recursos humanos e um não cita sua área de formação. A outra metade dos alunos possui ensino médio completo, sendo que um destes possui também o diploma de técnico em administração.

Alunos do Senai

Os alunos do Senai que responderam o questionário pertencem ao Técnico em Manutenção Eletromecânica. O curso funciona durante o período matutino.

Técnico em Manutenção Eletromecânica

O curso iniciou em 2009 e tem previsão de término para final de 2010. O curso possui carga horária total de 1200 horas.

A idade dos 16 respondentes varia dos 17 anos aos 33 anos, sendo que a maioria (10 alunos) possui idade inferior aos 20 anos. Os alunos que responderam aos questionários dividem-se em quinze pessoas do sexo masculino e uma pessoa do sexo feminino.

As profissões dos respondentes são: ceramista; auxiliar de produção; preparador de máquina; operador de manufatura; operador de máquina; conferente; mecânico de manutenção e 9 são apenas estudantes. A carga horária de trabalho dos alunos varia de 7h45min diárias e 39 horas semanais até 9 horas diárias e 48 horas semanais. Os alunos com idade acima dos 20 alunos possuem a carga horária maior de trabalho.

Com relação à formação, nenhum dos alunos possui ensino superior, sendo que 44% dos respondentes possuem ensino médio completo e 56% dos respondentes estão cursando o ensino médio, concomitantemente com o técnico.

O total de alunos que responderam o questionário foi 39 representando 73% do total de alunos das turmas no período da pesquisa.

A idade dos alunos que responderam ao questionário oscila dos 17 aos 46 anos, sendo que, 62% são mais jovens, apresentando idade inferior aos 30 anos. Portanto, neste grupo, identificamos que os alunos que procuram o curso técnico são, na maioria, mais jovens.

Os alunos que responderam ao questionário, de forma geral, são na maioria, do sexo masculino, sendo 20 homens e 19 mulheres. Porém, a predominância do sexo masculino se encontra no Técnico em Manutenção Eletromecânica enquanto que, nos cursos Técnico em Administração e Contabilidade, a predominância é do sexo feminino.

No período da pesquisa 70% dos alunos estavam trabalhando e somente 30% ainda não estavam trabalhando (10 apenas estudantes e 2 desempregados). Isso indica que o perfil dos alunos desses cursos são trabalhadores, pessoas que já se encontram no mercado de trabalho. Os cargos ocupados, na sua grande maioria, são operacionais.

A carga horária de trabalho desses alunos é extensa. A quase totalidade dos alunos que responderam o questionário, dos cursos Técnico em Contabilidade e Administração possui pouco tempo para dedicarem-se aos estudos, cabendo destacar que um aluno trabalha 9 horas diárias e 52 horas semanais e outro 10 horas diárias e 57 horas semanais. No curso Técnico em Manutenção Eletromecânica, apesar de possuir um número maior de alunos que são somente estudantes comparando aos cursos citados acima, a carga horária de trabalho dos alunos trabalhadores deste curso chegam a 9 horas diárias e 48 horas semanais. Desta forma, concluímos que 70% dos alunos que responderam o questionário possuem pouco tempo para dedicarem-se aos estudos.

Os alunos participantes da pesquisa, de forma geral, são concluintes do ensino médio e optaram pelo ensino técnico, representando 65% dos alunos. Alguns alunos ainda não concluíram o ensino médio e, portanto, estão cursando o ensino técnico concomitantemente, representando 23% dos alunos. E, 12% dos alunos participantes já possuem o ensino superior (bacharel ou tecnólogo) e resolveram buscar o ensino técnico provavelmente em busca de aumentar as chances de conseguir um emprego.

Apresentamos a seguir as discussões do material empírico.

5. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Como já foi abordado anteriormente, para a construção do material empírico desta pesquisa foram feitas quatro entrevistas - duas com professores do Senac e duas com professores do Senai - e a aplicação de questionários para 39 alunos destes professores. No caso do Senac, elegemos os alunos de uma turma do Técnico em Administração e a outra do Técnico em Contabilidade. No caso do Senai, escolhemos os alunos do curso Técnico em Manutenção Eletromecânica.

A seguir, serão apresentadas informações sobre os instrumentos de coleta dos dados e as discussões.

As Entrevistas

A entrevista com o Docente A e o Docente B foram realizadas no mês de março de 2010, no próprio Senac, fora do horário de trabalho, em datas diferentes. A entrevista com o Docente A teve duração de 1 hora e 1 minuto e com o Docente B teve duração de 29 minutos. As entrevistas foram realizadas em uma sala de aula tranqüila, sem interrupções; porém, na entrevista com o Docente A, o barulho do ar condicionado prejudicou a qualidade da gravação, o que dificultou muito a transcrição.

A entrevista com o Docente C e o Docente D foram realizadas no mês de julho de 2010, na unidade do Senai de Rio Claro, durante o horário de trabalho dos funcionários e em datas diferentes. A entrevista com o Docente C teve duração de 25 minutos e a entrevista com o Docente D teve duração de 47 minutos. As entrevistas foram realizadas em uma sala de aula tranqüila. Ocorreram algumas interrupções breves, mas não afetaram a qualidade da entrevista.

Os Questionários

Aplicamos os questionários em duas turmas de alunos da Instituição Senac (Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração) e em uma turma da Instituição Senai (Técnico em Manutenção Eletromecânica).

Os alunos foram avisados com antecedência sobre a aplicação do questionário. O questionário foi aplicado em todas as turmas durante as aulas, sem o professor em sala de aula, a pedido meu.

Inicialmente foi feita uma breve explanação sobre a pesquisa e os seus objetivos e, logo em seguida, os alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e seguiram às respostas ao questionário.

A turma do técnico em Administração, no período da coleta dos dados possuía um total de 16 alunos. No dia 14 de abril, foi aplicado o questionário aos alunos, porém, neste dia apenas 13 estavam presentes.

Os alunos desta turma apresentaram dificuldades para responder à questão que se referia aos resultados do processo de avaliação, alegando que só tinham dois meses de curso.

A turma do técnico em Contabilidade possuía, no período da coleta, um total de 17 alunos. No dia 20 de abril foi aplicado o questionário aos alunos. Porém, neste dia, apenas 10 estavam presentes. De forma geral, os alunos não apresentaram dificuldades para responder ao questionário.

Com relação à turma do técnico em Manutenção Eletromecânica a aplicação dos questionários demandou um planejamento antecipado, pois alguns alunos são menores de 18 anos e necessitamos colher a assinatura dos pais ou responsáveis antes da data agendada para a aplicação do questionário. No período da coleta dos dados, essa turma possuía um total de 20 alunos. No dia 15 de outubro de 2010 foi aplicado o questionário aos alunos; porém, neste dia, apenas 16 estavam presentes.

Análise Documental

A análise dos documentos das instituições que foram utilizadas como campo da pesquisa foi fundamental para complementar os instrumentos utilizados e para compreender o contexto e as políticas educacionais que os professores entrevistados estão inseridos. Segundo Ludke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Os documentos que utilizamos para esta pesquisa foram: as propostas pedagógicas das unidades utilizadas como campo da pesquisa, o regimento das instituições, informações retiradas dos *sites* do Senac e Senai, plano dos cursos

técnicos dos sujeitos da pesquisa e outros materiais orientadores utilizados pelos professores.

Após a coleta dos dados utilizando os instrumentos e procedimentos citados até aqui, passamos às análises e discussão dos dados através das categorias que apresentamos a seguir.

5.1. As Categorias:

Os termos das enunciações dos participantes que foram eleitos como nucleadores neste trabalho para as análises e discussão dos dados foram: as competências, a avaliação e as dificuldades nas atividades pedagógicas. Durante a coleta e análises dos dados foi possível perceber que estas palavras eram reincidentes nas falas dos professores e era a partir destas que outras discussões emergiam; portanto, foi necessária a construção de subcategorias. Assim,

- ◆ a categoria competências desdobrou-se em: o conceito, o saber-fazer, o mercado.
- ◆ a categoria avaliação desdobrou-se em: a avaliação deve ser processual, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, as estratégias de avaliação devem ser diversificadas.
- ◆ dentro das dificuldades nas atividades pedagógicas, foi possível distinguir enunciações referentes a: o tempo, o conhecimento teórico e a prática, compreensão da metodologia, a avaliação.

5.1.1. As competências

A abordagem das competências permeia toda a pesquisa realizada neste trabalho. Isso porque a pesquisa é realizada no contexto da Educação Profissional que tem como abordagem, segundo os documentos oficiais, o desenvolvimento das competências. Ramos (2001, p. 125) destaca que no Brasil, “a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (...) que incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional”. Portanto, entender como os entrevistados compreendem as competências, torna-se o passo inicial para chegarmos ao nosso objetivo principal que são as concepções e relatos das práticas dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.

5.1.1.1. O Conceito

Como já foi trabalhado no capítulo 2, as concepções e definições sobre as competências encontradas na produção acadêmica são bastante diversificadas e muitas vezes contraditórias. A palavra competências tem sido muito utilizada nas últimas duas décadas com diferentes significados, em várias áreas do conhecimento, inclusive na educação.

Essas contradições parecem ter reflexos na compreensão dos nossos entrevistados, apreensíveis quando procuram definir competências.

Uma primeira questão a destacar é que os professores falam do desenvolvimento de competências como uma metodologia que possibilita fugir de *“uma educação mais quadradinha, [de só] aprender a fazer o que foi falado, a repetir o que foi falado”* (Docente C) e *“não estar mais preso a conteúdo”* (Docente B). Talvez seja – ao menos em parte - em função disso, de qualificar este modelo pedagógico como algo “moderno”, contraposto aos “defeitos” de uma pedagogia antiga, comparando a pedagogia das competências e a pedagogia tradicional que encontramos entre os professores adesão ao currículo numa abordagem por competências; um dos docentes chega a citar que gostaria de ter vivenciado essa metodologia na época de em que foi estudante.

Dentre o conjunto de competências que podem ou devem ser desenvolvidas com os discentes, os professores fazem duas interpretações: destacam a autonomia e mencionam a importância de um desenvolvimento integral dos alunos.

O estímulo à autonomia dos alunos mostra-se como uma meta para os professores.

Docente D: *“você propõe para que o aluno busque soluções para problemas [...] a gente conta com que ele busque essas informações, [faz] com que ele corra atrás dessas informações e que ele resolva o problema”.*

Ao mesmo tempo, em alguns pontos das entrevistas, esta autonomia relaciona-se com a formação integral, que permita-lhes *“criar o seu saber, construir o seu saber tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal”* (Docente C),

A compreensão dos professores com relação ao currículo estruturado pelo desenvolvimento de competências baseia-se em uma “formação integral” do indivíduo. O termo “integral” está ligado aos saberes definidos como os pilares da educação para o século XXI como foi estabelecido no relatório Delors. Como vimos, esses saberes são muito utilizados para compreender e definir o termo

competências no campo educacional, e são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Um dos professores aborda a idéia desses saberes falando:

Docente A: [...] *tem pessoa que precisa desenvolver competência técnica, tem pessoa que precisa desenvolver competência humana, tem outra que precisa desenvolver competência de relacionamento, que não é bem dentro da humana, ou seja, envolve a parte técnica a parte humana.*

Sendo assim, um primeiro aspecto a ser destacado é que no discurso dos professores repercutem as proposições formuladas no contexto mais amplo dos trabalhos que definem a pedagogia das competências. Entretanto, algumas questões merecem ser comentadas em relação a isto.

A qual autonomia estão se referindo? Uma autonomia pautada na liberdade do indivíduo de tomar suas próprias decisões, de governar a si mesmo? Ou, simplesmente, pautada na idéia de saber resolver problemas e tomar decisões, exigidas pela organização e gestão do trabalho moderno?

O conceito de autonomia pode ter significados mais complexos do que referir-se apenas às possibilidades de uma pessoa saber tomar decisões sozinha com base no conhecimento que possui. Por exemplo, quando buscamos seu significado etimológico encontramos que “Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio” (MARTINS, 2002, p. 224) e, nesse caso, a educação e a escola devem garantir aos alunos a apropriação sólida dos conhecimentos produzidos pela humanidade de tal modo que possam fazer uso deles de maneira independente. Ou autonomia pode ter um significado mais radical. Segundo a mesma autora

A autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder. (MARTINS, 2002, p. 220)

Não é, claro, nestes sentidos – principalmente quanto ao segundo – que os professores destacam a importância da autonomia. O mesmo podemos dizer em relação aos alunos. Em suas respostas ao questionário, também é freqüente a menção a este termo ou enunciações que podemos dizer que remetem a ela.

É importante notar que os alunos mencionam outras competências como importantes, não se encontrando em suas respostas o destaque para a autonomia feito pelos professores. Segundo os alunos do Senai e Senac é preciso desenvolver competências que lhes proporcione:

Aluno Senai: *“aprender a planejar, executar e corrigir”; “identificar falhas, defeitos, realizar a manutenção, planejar processos e saber interpretar situação problema”.*

Alunos Senac: *“aprender a ter respeito, responsabilidade, companheirismo, pontualidade”; “muita paciência e força de vontade”; “organização e atenção”; “vontade, disciplina e interesse”; “profissionalismo e ética”.*

Assim, se nas falas dos alunos encontramos elementos mais relacionados ao saber ser, principalmente nos do Senac, já se anunciam nas formulações dos docentes uma importante operação que realizam no que se refere aos pilares da educação. Dentre todas as possibilidades e/ou necessidades para a formação de um sujeito integral, os entrevistados recortam e enfatizam uma: o saber fazer, que trabalharemos a seguir.

5.1.1.2. O saber-fazer

Como já foi discutido neste trabalho, o saber-fazer faz parte de um dos saberes que foram difundidos no campo educacional após a década de 1990. Através de políticas educacionais dirigidas interna e externamente por organismos multilaterais com o objetivo maior de garantir uma educação que prepare indivíduos que dominem os códigos da modernidade, buscando a produtividade, competitividade, consumo, entre outros conceitos importantes para a sustentabilidade da lógica neoliberal.

Fica evidente na fala dos professores entrevistados a preocupação com o saber fazer, ou seja, a preocupação em não deixar que o aluno fique apenas no plano das idéias, mas que também – e, sobretudo - entendam a aplicação da teoria na prática: *“Não adianta você ter a teoria e não ter noção nenhuma de como é na prática a aplicação disso”* (Docente B).

Um ponto recorrente nas entrevistas foi a preocupação dos professores em exemplificar todos os conhecimentos, e fazê-los compreensíveis e aplicáveis na prática, supondo ou entendendo que é isto que torna os conhecimentos significativos para os alunos.

Na esteira deste raciocínio, acabam se restringindo a uma idéia pragmática da educação, enfatizando o “saber fazer”, ou como o Docente B coloca: *“Não adianta você ter a teoria e não ter noção nenhuma de como é na prática a aplicação disso”*.

Docente A: [...] *você já teve, lá atrás, uma aula falando sobre planejamento, organização, direção, acompanhamento, a história da administração. [...] Só que a gente tem que ir mostrando depois aonde isso se aplica.*

Docente B: [alguns tópicos são difíceis de ensinar] *porque você não consegue exemplificar muito, trazer muito para a prática, algumas legislações, só com documentos.*

O Docente A cita o exemplo da legislação como conteúdos que são difíceis de demonstrar na prática para os alunos. Porém, não identifica que são conteúdos que podem ser trabalhados de forma bastante significativa promovendo reflexões sobre situações reais: situações da nossa política, situações que os alunos podem trazer, entre outras. Os docentes do Senac apresentam uma dificuldade maior em demonstrar alguns conteúdos mais teóricos na prática.

Identificamos que as práticas e concepções dos professores privilegiam uma concepção de preparar o trabalhador para o “executar” Mas, é importante dizer que este privilégio pode ser resultante de um duplo movimento: por um lado, do possível fato de que os docentes aderem à lógica tão freqüente na Educação Profissional de que o fundamental é preparar para fazer mais do que para pensar; por outro lado, do evidente fato de que estão tendo em conta as formas como os alunos se relacionam com os objetivos desta modalidade educacional.

Assim como os professores, os alunos também entendem a aplicação dos conhecimentos, ou seja, a prática, como fundamental para a aprendizagem. Percebemos que os alunos do Senai deixam mais claro em suas respostas a importância da prática devido ao curso pertencer a uma área onde as aulas práticas nas oficinas compõem a grade curricular:

Alunos Senai: *“aulas práticas na oficina (lá nos aprofundamos no assunto, com todos trabalhando, ‘pondo a mão na massa’); “aulas práticas na fabricação de peças e na montagem de componentes o que deveria ter continuado nos outros semestres que estão focando muito em aulas teóricas sobre assuntos que provavelmente não utilizaremos por serem assuntos muito complexos para um técnico”; “quando teve uma avaliação prática sobre hidráulica, eu consegui montar e*

responder todas as perguntas”; “você está executando o trabalho, ‘mexendo’, você aprende melhor e isso faz muita diferença”; “aprendi mexer com componentes eletrônicos com isso consertei vários aparelhos em casa e fiz projetos como pequenos amplificadores de sons” .

A área dos cursos dos alunos do Senac pertence à área de gestão e negócios e, portanto, abordam a ênfase na prática de outra forma, falando dos exercícios, das experiências do dia-a-dia:

Alunos Senac: *“são aplicados vários exercícios de uma mesma matéria”, “para que todos aprendam”; “apresentação do tema a ser estudado”, “com posterior aplicação de problemas para serem resolvidos”; “teoria e prática”; “a matéria relacionando com o nosso dia-a-dia. Isso facilita o aprendizado”; “explicações do assunto através de exemplos e práticas do dia-a-dia”.*

Nenhum dos alunos menciona gostar, aprovar e/ou reconhecer a importância de apropriação dos fundamentos teóricos, em si. Aprender, em suas respostas é sinônimo de fazer, de aplicar. Note-se, que um dos alunos diz, em tom de crítica, que os professores *“estão focando muito em aulas teóricas sobre assuntos que provavelmente não utilizaremos por serem assuntos muito complexos para um técnico”.*

A preocupação dos sujeitos desta pesquisa (professores e alunos) com a aplicação dos temas trabalhados e com a prática nos leva a concluir que a aplicação imediata do conhecimento, difundida pela lógica do capital, formando um cidadão produtivo que maximize a produtividade desenvolvendo competências necessárias, mas sendo um cidadão mínimo, é uma importantíssima diretriz para que o trabalho pedagógico faça sentido.

A compreensão dos enunciados dos professores defendendo uma metodologia de trabalho eficiente, de preparação do indivíduo para aquilo de que a organização do trabalho necessita, entendendo essa metodologia como uma forma de não ficar preso apenas à teoria “pura e simples” e sim, na possibilidade de levar os indivíduos a ter a compreensão da sua aplicação na prática, nos remete à origem do termo competências.

A lógica das competências surge sob uma ótica mercadológica na qual é necessário preparar e formar indivíduos para as novas relações de trabalho e para a nova sociedade. Este termo surge com um caráter de adaptabilidade à rapidez, flexibilidade e produtividade do mercado. Segundo Fidalgo e Oliveira (2007),

Essa nova lógica objetiva, por um lado, ressignificar o campo relativo ao trabalho e à educação, desfocando-o das perspectivas dos empregos, das ocupações e das tarefas e, por outro, faz emergir novos esquemas e modos de capacitar a força laboral e de gerir/organizar o processo produtivo, institucionalizando novos códigos profissionais. (FIDALGO e OLIVEIRA, 2007, p. 13)

Docente B: *Não vai ser sempre um mar de rosas, vai ter sempre suas complicações que requer que você tenha competência para executar, para agüentar a vida, principalmente a competência profissional técnica.*

Essa idéia pragmática da educação possui claras origens em uma educação que atende à lógica do capital. Segundo Araújo e Rodrigues (2010),

A pedagogia das competências, em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do *status quo* de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 57)

Como coloca Frigotto (2001, p. 80), uma formação que habilite cada sujeito e lhe dê o direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero empregável disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. Estas questões se tornam mais agudas quando abordamos a próxima sub-categoria, que nos permite entender melhor porque o aprender a fazer é importante, a serviço de que esta importância é significada e significativa.

5.1.1.3. O mercado.

A compreensão dos professores sobre o que lhes cabe fazer quanto à formação dos seus alunos está ligada a uma metodologia eficiente para preparar os indivíduos para as exigências do mercado de trabalho. Os professores valorizam uma metodologia que faça com que *“o profissional saia para o mercado realmente preparado, realmente competente”* (Docente B).

Docente A: *Planejamento é uma competência que hoje, qualquer pessoa, não empresário, mas qualquer pessoa que vá trabalhar numa empresa com o mínimo de organização ela tem que ter, porque ela também tem que se planejar, então, ela tem que ter uma noção do planejamento que o curso técnico dá.*

Docente B: *Acho que seria isso a competência de cálculos, competência de saber interpretar uma legislação, interpretar um documento, entender o que aquela informação tem de importante para a empresa.*

Uma metodologia que desenvolva competências necessárias ao mercado de trabalho como a proatividade, a capacidade de resolver problemas, de tomar decisões e ter autonomia.

Na fala dos nossos sujeitos a hegemonia do mercado como força principal na construção do currículo numa abordagem por competências fica muito nítida. Os professores do Senai inclusive relatam como essa influência é muito clara e encarada como normal na Instituição, incluindo-se a participação dos empresários na definição das competências que serão trabalhadas pelos professores em sala de aula.

Docente C: *[...] Quando vai se implantado um curso no Senai, é feito uma pesquisa, são convidadas várias pessoas para montar um comitê, e nesse comitê fazem parte empresários, educadores, pessoal da sociedade civil. Neste comitê é montada a estrutura de que [...] Por exemplo: um empresário; o que ele espera que um profissional da área X, por exemplo, no nosso caso, o que você espera que um técnico em eletromecânica, faça ou tenha competência para fazer na sua área?*

A naturalidade de preparar o indivíduo para as exigências do mercado está presente na fala de todos os sujeitos e, de certo modo, isto é bastante compreensível. Os professores do Senac são profissionais nas indústrias - sua principal profissão - e, portanto, vivenciam as deficiências dos profissionais e desejam preparar seus alunos de forma mais eficiente; os professores do Senai que são professores de profissão e os alunos que, de forma geral, querem aprender o necessário para ingressarem rápido no mercado de trabalho ou (no caso dos que já estão no mercado), querem ter melhores condições de ascensão profissional. Parece-nos que nenhum destes seja negativo em si, seja rechaçável. Entretanto, há riscos quanto à formação mais geral das pessoas quando se configuram como a (quase) única meta dos participantes.

Os alunos, nas suas respostas, usam termos muito específicos, freqüentemente utilizados em propostas educacionais que têm como base o paradigma da gestão da qualidade total (TQM), pautado na eficiência e eficácia. Neste paradigma o indivíduo é valorizado dentro das organizações para garantir a excelência dos serviços, o foco nos resultados e metas, exceder as expectativas dos

clientes e melhorar a produtividade. Estas competências são entendidas como capazes de garantir a sobrevivência das empresas em um mercado competitivo.

A compreensão da abordagem das competências pelos sujeitos está ligada às exigências do mercado de trabalho. De uma forma geral, alunos e professores estão preocupados com uma formação que proporcione a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho.

A competição, a incerteza que compõe a organização do trabalho, a necessidade de domínio dos códigos de uma sociedade global, entre outras exigências contemporâneas, amedrontam os indivíduos que precisam desenvolver recursos necessários para a sua sobrevivência e sucesso no mercado de trabalho. Os indivíduos devem cuidar da sua empregabilidade, uma vez que o mercado está cada vez mais competitivo. Essa compreensão reforça também a idéia de que o indivíduo passa a ser o único responsável pelo sucesso e fracasso no mercado de trabalho, que irá depender diretamente do arsenal de competências que cada um dos indivíduos acumulou a partir daquilo que a escola, ao menos supostamente, disponibilizou.

5.1.1.4. O Silêncio

Tanto nas enunciações dos professores, quanto nas dos alunos há um silêncio sobre as competências de maior complexidade - como as relacionadas com a inovação, a criatividade, a autonomia intelectual e de decisões mediadas por novas tecnologias da informação. Percebemos através das falas e respostas dos sujeitos um distanciamento dessas competências como importantes para a formação do trabalhador. Segundo Kuenzer (2007),

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170)

Os professores, mesmo quando destacam operações cognitivas mais complexas, como pensar, raciocinar e interpretar não se referem a outro objetivo que não seja o de adaptação ao campo de trabalho.

Encontramos nos documentos oficiais orientadores da Educação Profissional e também nos documentos internos das Instituições aqui pesquisadas, as palavras autonomia, criatividade e capacidade crítica utilizadas como importantes na formação dos alunos da Educação Profissional.

Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, presentir, arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento (Parecer CNE/CBE 16/99, p. 24).

Procura-se fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo a capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa (Proposta Pedagógica Senac, 2005, p. 13)

Porém, os sujeitos desta pesquisa não se referem à importância destas competências.

As formas de organização do trabalho e as modernas e sofisticadas tecnologias não dispensam a força de trabalho, ao contrário, necessitam de trabalhadores cada vez mais qualificados. As empresas para sobreviver e/ou ter sucesso no mercado nacional e internacional necessitam de indivíduos com criatividade para uma maior produtividade, que busquem constantemente inovações e soluções novas e mais eficientes. Porém, na fala dos sujeitos, encontramos uma formação técnica de nível médio, preocupada em preparar trabalhadores que apenas se adaptem a um “saber fazer e saber ser”, deixando de lado a preocupação com competências como a inovação, a criatividade e a autonomia intelectual.

Os professores silenciam também com relação às mudanças ocorridas a partir de 2008 com relação à organização das áreas da Educação Profissional. Como vimos, a partir da lei 11.741 de 16 de julho de 2008 e do novo catálogo nacional de cursos técnicos, os cursos passam de uma organização através de áreas específicas para eixos tecnológicos.

Em momento nenhum das entrevistas os professores mencionam essa alteração na organização dos cursos, a legislação ou o novo catálogo, ou por desconhecê-los ou por não valorizá-los. Esta questão ganha maior importância quando retomamos a adesão – tudo indica que incondicional – à pedagogia das competências. A ausência de reflexões que levem em conta o percurso histórico das

idéias e dos paradigmas educacionais é fator limitante das possibilidades de reflexões críticas sobre os mesmos.

Através de pesquisas na literatura acadêmica percebemos também que são pouco discutidos, pelos estudiosos da área, essas mudanças, os seus reflexos e impactos na Educação Profissional.

Machado (2010) afirma que com esta nova organização “a noção de área profissional não é colocada de lado, mas passa a compor uma matriz de interdependência que pressupõe uma compreensão mais abrangente de como se pode entender a organização da educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2010, p. 7).

Segundo Machado (2010) e a publicação do Correio do Senac (2009), o conceito de politecnia é resgatado no Parecer CNE/CEB 11/2008 (proposta para a Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio), além da possibilidade de maior interdisciplinaridade entre as áreas, ampliando assim o modelo de educação profissional e rompendo com um modelo centrado apenas no “fazer”.

Portanto, percebe-se, através das mudanças ocorridas na organização dos cursos técnicos, o resgate de uma formação que vá além das competências técnico-operacionais e comportamentais para adaptação ao mercado, ou seja, uma formação onde se desenvolva competências de maior complexidade intelectual. Porém, em contrapartida, percebe-se no silêncio dos professores e na escassa produção acadêmica sobre o assunto, que essas mudanças estão, até o momento, apenas no plano teórico das legislações.

A compreensão de um currículo na abordagem do desenvolvimento de competências, promovendo uma formação mais “integral e completa” dos indivíduos parece, no que diz respeito aos nossos participantes, restrita a uma formação que seja eficiente, desenvolvendo as competências de que os indivíduos necessitarão no mercado de trabalho. Porém, não há na fala dos professores nem dos alunos nenhum vestígio de compreensão do conceito competências aliado a uma formação omnilateral do indivíduo, ou seja, uma formação que respeite as individualidades e incentive o coletivo, que proporcione condições aos indivíduos de viverem de forma ampla, superando as limitações impostas pelo capital, que proporcione a emancipação dos indivíduos.

5.1.2. A avaliação

Esta categoria é o objeto principal nesta pesquisa, já que buscamos identificar as concepções e relatos de práticas dos professores entrevistados sobre a avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.

De uma forma geral, percebemos na fala dos professores que a avaliação é um dos pontos mais delicados no exercício de suas práticas pedagógicas.

As instituições aqui pesquisadas apresentam as diretrizes da avaliação nelas adotadas nos documentos orientadores da Instituição (Proposta Pedagógica e Plano de Curso). Segundo os professores, o objetivo destes documentos não é “engessar” o trabalho docente, mas sim servir como um referencial, ajudando na sua prática.

5.1.2.1. A avaliação deve ser processual

A avaliação processual é aquela que acontece durante o desenvolvimento das atividades ao longo do tempo que pode ser um módulo, um semestre, um período.

Os professores entrevistados enfatizam nas suas falas que a avaliação dos alunos é realizada de forma processual, destacando a prática da observação no decorrer das aulas:

Docente A: *Eu uso mais observação, ou seja, eu estou construindo opções que de fato são verificáveis.*

Docente B: *[...] você acaba tendo um retorno na própria aula com a participação do aluno, enxergando o interesse dele. [...] Se ele está atento, se ele está acompanhando.*

Os professores deixam claro que estão preocupados com a evolução do aluno dia-a-dia e não somente com um resultado ao final de um período; reconhecem as singularidades dos alunos no processo de aprendizagem, entendendo que estas singularidades precisam ser respeitadas e compreendidas para a evolução dos discentes. Relatam, em função disso, terem preocupações em diversificar as estratégias de avaliação para promover a aprendizagem.

Docente C: *[...] porque cada um é um, cada um tem o seu tempo de evolução. Então, às vezes, as estratégias [de avaliação], a gente acaba focando para que ele consiga crescer um pouquinho. Talvez não seja o Ideal [...] A gente, às vezes, vai para o tradicional em algumas áreas e volta nas áreas centrais que a gente percebe para situações de desafio que ele precisa ter.*

Docente D: *O aluno começa a ser avaliado quando ele chega atrasado na oficina, a saída para o intervalo, o retorno para o intervalo e a saída do final do expediente, obedeceu o tempo dele, deixou tudo organizado, limpo, se não saiu, se saiu com dúvida, ou enriquecido.*

Estas características da avaliação que os professores entrevistados apresentam podem ser consideradas características da avaliação formativa. Segundo Chueiri (2008) a avaliação numa lógica formativa,

Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e re-inserindo o aluno no processo educativo. (CHUEIRI, 2008, p. 58)

As enunciações dos docentes alinham-se aos documentos orientadores de ambas as instituições aqui pesquisadas, em que a avaliação formativa é assumida como uma prática a ser utilizada nos cursos técnicos. Nas entrevistas, os professores do Senai também citam a avaliação formativa como uma prática utilizada. É possível perceber características de uma avaliação que caminha numa perspectiva formativa.

Porém, será possível afirmar, neste momento, que os professores ao praticarem uma avaliação processual e que leva em consideração as singularidades e diferenças dos alunos, realizam uma avaliação formativa?

Entendemos que precisamos discutir mais alguns aspectos da avaliação realizada pelos professores pesquisados para responder esta pergunta.

5.1.2.2. As estratégias de avaliação devem ser diversificadas

Quando falamos em estratégias, estamos nos referindo às ações que os professores dizem priorizar e adotar durante todo o processo de ensino e aprendizagem para avaliar os alunos, ou seja, não somente os instrumentos utilizados, mas também as ações desses professores.

Os professores mostram-se preocupados em conhecer melhor os alunos, saber quais são as suas dificuldades e o seu potencial. Informam praticar a mediação, procuram escutar os alunos e aproximar-se deles com o objetivo de garantir a aprendizagem e desenvolvimento das competências dos alunos através de atitudes e estratégias o mais produtivas possível.

Docente C: *O básico é começar com mediação, descobrir o que ele já sabe do assunto, até onde vai, para ele sentir a dificuldade, [...] Ta, não sabe nada, mas para onde vamos caminhar agora? [...] Então, ele vai fazer pesquisa, ou volta para a aula expositiva, ou trabalho em grupo, ou experimentação.*

Docente D: *Então o grande lance disso daí é você ter o aluno próximo de você, é lógico que você não consegue ganhar o universo todo [refere-se ao conjunto de alunos], mas uma boa parte dele você consegue ter junto de você e saber se realmente ele está curtindo isso daí.*

Docente A: *[...] a primeira coisa [com que eu me preocupo é] conhecer bem o grupo. [...] O primeiro dia eu uso mais para conhecer, deixar as pessoas falarem bastante, se conhecerem bem, me conhecer, conhecer o conteúdo que vai ser passado, e aí eu tenho uma noção de que estágio cada um está. E eu sabendo disso, eu me planejo melhor para dar as próximas aulas.*

As práticas, ações e atitudes diárias incluídas em uma proposta pedagógica são os elementos que realmente podem reafirmar uma avaliação como mais autoritária e excludente ou contribuir para uma avaliação mais formativa, favorecendo sempre a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para a sua evolução e emancipação enquanto cidadão.

No caso dos professores entrevistados, há fortes indicações de que buscam materializar práticas pedagógicas que favoreçam as aprendizagens e a evolução de todos os alunos. Porém, não podemos deixar de mencionar também a prevalência de preocupações maiores com as aprendizagens e evolução tendo como meta a adaptação ao trabalho e ao mercado do que com a emancipação dos alunos enquanto cidadãos.

Os instrumentos utilizados para avaliar os alunos nesta proposta processual, são bastante diversificados, reforçando a preocupação dos professores com as singularidades e diferenças dos alunos, promovendo várias oportunidades para facilitar o desenvolvimento das competências que compõem o perfil profissional de cada curso técnico. Os professores do Senac utilizam, esporadicamente, a prova escrita e os professores do Senai a utilizam por ser uma formalidade da Instituição.

Quando falam sobre estes instrumentos, os professores, novamente apontam uma preocupação de que os alunos consigam aplicar a teoria na prática.

Docente B: *A teoria acompanhada da explicação, a prática, muito exercício prático, porque a contabilidade, infelizmente, ela só entra na cabeça do aluno através da prática.*

Docente C: *Eu trabalho muito na sala com teoria, muito com informática. Então, dá para você perceber a dificuldade, para onde ele está indo, se ele está saindo do lugar ou se ele está rodando no mesmo lugar. [...] A gente tem o nosso rascunho para dizer: aquele lá está assim ou está assado.*

É importante dizer que os mesmos instrumentos utilizados para uma avaliação formativa, emancipatória, podem também estar a serviço de uma avaliação excludente e seletiva. Portanto, é fundamental, analisar as intenções e questões filosóficas que permeiam essas práticas e instrumentos. No caso dos professores entrevistados, apresentam uma preocupação voltada para uma ação formativa, porém, a ênfase na aplicação da teoria, preparando indivíduos que atendam às exigências do mercado, pode tornar a avaliação um meio que leve os alunos somente à adaptação, ao invés de promover a formação de indivíduos com autonomia, críticos e emancipados.

Os alunos reforçam a indicação de diversidade dos instrumentos utilizados pelos professores, na grande maioria, manifestando aprovação desta diversidade e dos instrumentos utilizados. A tabela e gráfico abaixo apresentam os instrumentos elencados pelos 39 alunos

| INSTRUMENTOS | FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES |
|--|-------------------------------|
| Trabalhos em grupo | 39 |
| Provas | 20 |
| Seminários | 16 |
| Participação e frequência | 8 |
| Observação e registro das competências Individuais (domínio das teorias, atitudes em sala de aula, espontaneidade do aluno aos temas, respeito com o próximo e proatividade) | 6 |
| Observação e registro da participação e desenvolvimento em sala de aula. | 5 |
| Práticas nos laboratórios e oficinas | 4 |
| Pesquisas | 4 |
| Avaliação prática | 3 |
| Exercícios Individuais | 3 |
| Dinâmicas | 2 |
| Vídeos | 2 |
| Questionários | 1 |
| Participação em grupo | 1 |

Quadro 4: Instrumentos de avaliação.
Fonte: Elaborado pela autora.

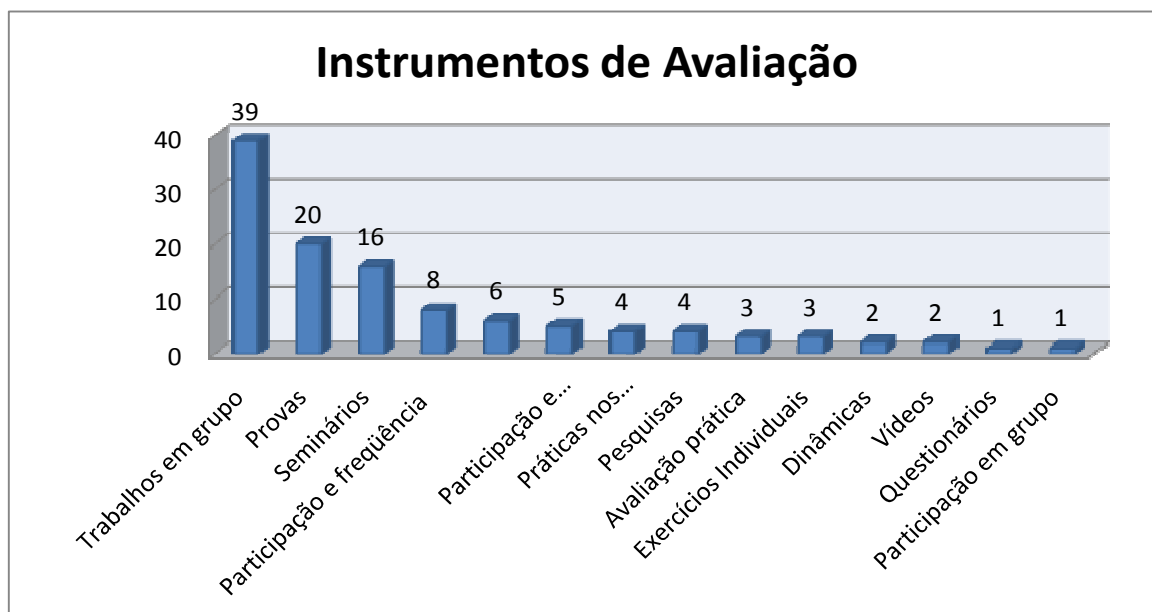


Gráfico 1: Instrumentos de Avaliação.
Fonte: Elaboradora pela autora.

Através da tabela e gráfico fica fácil identificar que 100% dos alunos citam o trabalho em grupo como um instrumento utilizado pelos professores, o que nos permite deduzir que há uma preocupação em desenvolver nos alunos competências ligadas ao saber conviver. Essa competência é muito valorizada no ambiente do trabalho enfatizando o discurso dos interesses coletivos com o objetivo das empresas alcançarem resultados mais rápidos e eficientes através da força da equipe, embora, ao mesmo tempo, incentivem a competição e individualização para o sucesso dos indivíduos.

Apesar do trabalho em grupo, da prova e do seminário ganharem destaque, é preciso considerar a variedade de instrumentos citados, confirmando que os professores preocupam-se em diversificar os instrumentos e estratégias de avaliação, como já foi discutido acima.

Ainda é importante discutir neste tópico, a forma como os professores chegam aos resultados das avaliações para emitir uma menção ou nota a cada aluno.

No Senac, o resultado do processo de avaliação é expresso através de menções que se definem da seguinte maneira:

Ótimo: capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão; Bom: capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão; Insuficiente: ainda não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências exigidas pelo perfil

profissional de conclusão. (Plano de Curso do Técnico em Administração – Senac São Paulo, 2009, n. 134, p. 15)

No Senai o resultado do processo de avaliação é quantitativo, expresso através de notas que podem variar entre 0 e 100.

Os professores, ao relatarem como chegam ao resultado do processo de avaliação dos alunos, independente de como expressam esses resultados, destacam o acompanhamento contínuo, reforçando o que já apresentamos por ocasião das análises sobre as estratégias utilizadas na avaliação.

Docente A: É uma planilha simples, uma coluna com o nome dos alunos e outra coluna com as competências que precisa [...] Aí, eu olho, tipo no intervalo, [...] já tento marcar: Bom, a Rosângela entendeu mais, o outro mais ou menos [...] O outro, eu vi que não entendeu nada mesmo, então na segunda parte da aula eu tenho que voltar [...] Quando fiz isso, sei lá, durante um mês ou dois, no dia do fechamento eu lembro quem é de fato bom no sentido de acompanhar bem, quem não foi tão bem, e aí eu consigo fazer um fechamento com uma qualidade um pouco melhor.

Os demais professores também informam que fazem, diariamente, anotações referentes ao desenvolvimento de cada aluno, utilizadas para nortear suas intervenções e para terem um histórico do aluno que os subsidiem no momento de apresentar os resultados da avaliação.

A avaliação contínua é também uma característica importante de uma avaliação com abordagem formativa. Os professores citam em vários momentos estratégias como a observação, as diversificadas atividades para possibilitar um diagnóstico preciso a fim de intervir no processo ensino e aprendizagem e, portanto, promover o desenvolvimento dos alunos. Porém, os professores estão falando de características fundamentais para que se possa afirmar a prática de uma avaliação essencialmente formativa?

5.1.2.3. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem

Para compreender a avaliação e suas intenções num determinado contexto é necessário compreendê-la inserida no processo pedagógico como um todo, ou seja, não é possível separá-la deste processo. Como Chueiri (2008, p. 51) aborda a avaliação “é um meio e não um fim em si mesma [...]”; está dimensionada por um

modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica”.

Portanto, para entender o processo de avaliação de aprendizagem – apurando suas intenções e objetivos –, procuramos abranger os processos de ensino e aprendizagem de modo mais amplo, através da fala dos sujeitos desta pesquisa.

Os professores, além de falarem a prática de uma avaliação processual, reconhecendo as diferenças e singularidades dos alunos neste processo, como foi abordado na subcategoria anterior, citam também outros fatores que nos dão pistas de que a avaliação tem como objetivo principal estar a serviço da aprendizagem dos alunos identificando os progressos e realizando os ajustes necessários.

Docente B: *Jogar a problemática, abrir plenária, construir o conhecimento mesmo [...] expor outros tipos de explicações, na lousa, mais níveis de detalhe na explicação, e você começa a perceber o crescimento do aluno, a competência sendo desenvolvida.*

Docente C: *Numa prova escrita ele pode ter errado, ou porque ele não sabe escrever mesmo - e não é nada incomum, ou porque ele está nervoso no dia. Então, vai na mediação. Então, se durante as práticas ele trabalhou bem, e na hora de escrever ou na hora de montar ele teve algum problema, essa é a hora da mediação.*

Os alunos entendem que a avaliação serve como um processo diagnóstico da evolução e aprendizado e também para possibilitar aos professores realizarem ajustes e melhorar as aulas. Os seguintes excertos das respostas dos alunos à pergunta sobre para que servem as avaliações ilustram suas percepções.

Alunos Senac: *“verificar o conhecimento do aluno, podendo acrescentar ou aprimorar a explicação”; “para saber o quanto o aluno aprendeu e quais são as suas dificuldades”; “em outras palavras, se estamos aprendendo”; “para avaliar o aluno e a si mesmo”.*

Alunos Senai: *“saber sobre o quanto nós conseguimos aprender sobre aquilo que ele ensinou”; “se o aluno for ‘ruim’ algo anda errado e a ‘aula’ deve ser mudada para a melhoria”;*

Mais uma vez, identificamos que os sujeitos abordam a avaliação numa perspectiva formativa quando, ao se referirem à prática, percebe-se a existência de um acompanhamento do aprendizado do aluno, da preocupação com o desenvolvimento de cada aluno, da intervenção no processo de aprendizagem e da utilização de instrumentos de avaliação diversificados, aumentando as chances de

os alunos alcançarem os objetivos educacionais. É bastante interessante notar que nestes contextos educacionais, ao contrário do que mais freqüentemente se aponta sobre as percepções dos alunos com relação aos processos avaliativos, os discentes participantes de nossa pesquisa não os entendem como instrumentos autoritários e temíveis.

Marinho (2009) em sua pesquisa realizada com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuíam à avaliação, relata sentimentos de temor e tensão por parte deles frente ao processo de avaliação, tanto nos momentos de sua realização, quanto no recebimento de seus resultados. Os alunos participantes da pesquisa de Marinho, de forma geral, não consideram a avaliação um momento importante de aprendizagem, consideram que o peso da avaliação está em simplesmente determinar a aprovação ou não do aluno, e, portanto a avaliação é vista de forma negativa.

Na fala dos nossos sujeitos percebemos também a compreensão de que a avaliação deve servir para avaliar tanto a aprendizagem do aluno como também do trabalho do professor, ou seja, os sujeitos percebem a avaliação como um momento de reflexão para ambos os atores – alunos e professores – com o objetivo de reorganizar o trabalho pedagógico. A avaliação é vista, portanto, como um momento importante para a co-autoria na construção da aprendizagem.

Os momentos de avaliação são diversos utilizados para verificar e diagnosticar o que ainda não ficou claro pelos alunos de forma geral, ou por alguns alunos de forma específica e ajudá-los a evoluir. A avaliação da aprendizagem para os sujeitos entrevistados está a serviço da aprendizagem.

5.1.2.4. O silêncio

Como já foi abordado anteriormente, além dos documentos orientadores das instituições Senai e Senac adotarem a avaliação formativa como uma prática pedagógica nos cursos técnicos e também a mesma ser citada por alguns professores, é possível identificar várias características desta abordagem de avaliação durante as entrevistas, como fomos procurando evidenciar até este ponto. Porém, existe um silêncio sobre a prática do *feedback*, as operações metacognitivas, as possibilidades de construção de tomada de consciência sobre os próprios

processos de aprendizagem tanto na fala dos professores quanto nas respostas dos alunos.

O Docente A chega a citar a palavra, porém de uma forma pouco aprofundada: “*enfim, dar feedback no dia-a-dia até que o aluno entenda que isso aqui é uma mesa e não uma cadeira*”. A fala do professor parece referir-se mais a uma intervenção visando o acerto, do que visando promover o conhecimento do aluno com relação às estratégias cognitivas utilizadas nos processos de apropriação do conhecimento, englobando os pontos fortes e fracos.

O *feedback* é um elemento-chave na avaliação formativa, uma vez que deve fornecer informações ao aluno sobre o seu desenvolvimento e ao professor deve proporcionar a reorganização do trabalho pedagógico, ou seja, deve ter efeitos tanto sobre o aluno quanto sobre o professor. Segundo Villas Boas (2008),

O professor o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O aluno o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados. (VILLAS BOAS, 2008, p. 40)

Para tal, é importante que o *feedback* associe-se à reflexão, sobre o que os sujeitos desta pesquisa também silenciam. Os professores não citam a reflexão como um elemento importante para o processo de avaliação, que permitisse a auto-avaliação tanto do aluno como do professor. No caso dos alunos, olhar para sua própria aprendizagem e tomar consciência do seu potencial e limitações, poderia, então, capacitá-lo para alterar os caminhos a serem percorridos. No caso dos professores tomar suas próprias práticas pedagógicas como objetos de análise poderia ajudá-los a reorientá-las e/ou transformá-las, envolvendo, inclusive, detectar necessidades de uma formação continuada.

Entendendo que somente através da reflexão é possível adquirir consciência crítica sobre algo e, portanto, tornar-se pessoas que sejam capazes de tomar decisões de forma consciente e não alienada, consideramos que seria muito importante que os sujeitos entrevistados nos dessem indícios de preocupações com esta condição, o que não ocorreu.

Desta forma, a avaliação numa abordagem formativa, relatada pelos sujeitos desta pesquisa, perde uma de suas características essenciais, qual seja a de

promover a reflexão e a consciência sobre o processo ensino e aprendizagem. Resgatando Gama (2004),

A simples intenção de levar os alunos a obter sucesso por meio de algum teste, prova ou exercício aplicado com o intuito de melhorar os resultados, ou a discussão dos objetivos de alguma tarefa ou exercício de avaliação com os alunos, ou ainda o acompanhamento de perto dos modos de trabalhar, tudo isto pode ser insuficiente para configurar uma avaliação formativa. (GAMA, 2004, p. 62)

Portanto, para afirmar que se pratica a avaliação formativa, as concepções e práticas pedagógicas precisam estar fundamentadas na promoção do diálogo e reflexão de forma democrática entre alunos e professores a fim de promover transformações no sentido da emancipação dos indivíduos. No material empírico, não encontramos evidências de cuidados em relação a estes aspectos. Os professores não a mencionam e os alunos referem que têm acesso aos resultados da avaliação pelo site do aluno.

5.1.3. As dificuldades nas práticas pedagógicas

Os professores e alunos que participam desta pesquisa se mostram favoráveis à metodologia das competências, mas também relatam as suas dificuldades com relação a este paradigma.

As dificuldades citadas pelos professores distribuem-se em quatro subcategorias: o tempo, demonstrar o conhecimento teórico na prática, como fazer os alunos compreenderem a metodologia e a avaliação.

5.1.3.1. O tempo

A escassez do tempo é apontada por todos os professores entrevistados como um entrave para a qualidade do trabalho com a metodologia das competências. Um primeiro aspecto com relação ao tempo se refere à carga horária do curso e suas disciplinas *versus* as competências que compõem o perfil profissional do curso. Os professores relatam terem dificuldade em conseguir montar um planejamento que seja possível desenvolver todas as competências que compõem o perfil profissional do curso. O trecho a seguir, ilustra esta questão.

Docente C: *O maior entrave que eu vejo no nosso dia a dia é o tempo [...] Porque eu tenho que cumprir uma determinada carga horária, não tem jeito. E, teoricamente, teria que cumprir todas aquelas competências, que não são poucas [...]. Eu tenho um*

volume de competências e, por conseguinte, um volume de conhecimentos que ele tem que agregar a cada competência. [...] Ai fica aquela dúvida filosófica: o que eu faço? Procuo atingir todas as competências, cumpro minha obrigação de dar tudo? Ou vou até onde der e depois eles se viram?

Alguns professores questionam se o temor de não conseguir desenvolver todas as competências do perfil profissional do curso estão relacionadas com a dedicação que a metodologia exige e, portanto, no caso dos professores que não possuem dedicação integral, essas dificuldades e temores se intensificam, fazendo com que se sintam responsáveis e culpados por esta condição.

Docente A: *Como eu trabalho o dia inteiro, eu não me dedico só à docência. Nem sempre eu tenho tempo de preparar do jeito que eu gostaria e ai isso me traz dificuldade, porque eu acabo achando que o tempo que eu tenho para dar aquela aula é pouco para desenvolver tudo aquilo que estão pedindo.*

O discurso de culpabilização dos trabalhadores pelo fracasso, fazendo com que se sintam os únicos responsáveis pelos limites ou problemas em suas práticas laborais não se restringe somente aos professores da educação profissional, mas aos trabalhadores como um todo, inclusive e principalmente os professores que enfrentam há um tempo a desvalorização da profissão.

Será que a carga horária estipulada para os diversos cursos técnicos a nível do ensino médio são suficientes para desenvolver as competências que compõem o perfil profissional de conclusão dos cursos? É importante ressaltar que a carga horária mínima e o resumo das competências que devem compor o perfil profissional do egresso encontram-se definidas como orientações a serem seguidas nos documentos oficiais da Educação Profissional como é o caso do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. É importante ressaltar, também, que o tempo de dedicação à docência é um problema que atravessa todas as modalidades de ensino na Educação, derivado de um problema comum a todos: os baixos salários obrigam, comumente os profissionais desta classe de trabalhadores, a desenvolverem outras atividades, nem sempre relacionadas com a docência, para complementar a renda salarial.

No caso dos professores entrevistados nesta pesquisa, a realidade se modifica um pouco entre as duas Instituições Educacionais. No caso dos professores do Senai, essa realidade geral parece se confirmar, pois possuem uma carga horária de trabalho na docência de 40 horas (regime de trabalho integral segundo as normas

regulamentadoras encontradas na CLT – consolidação das leis do trabalho), mas dedicam-se a outras atividades fora deste horário.

Já com os professores do Senac, a realidade geral parece inverter. Esses professores complementam a renda de trabalho com o trabalho de professor fora do horário do seu principal emprego.

Neste caso, a docência passa a ser um complemento, talvez um “bico”. Portanto, toda a preparação para as aulas, estudos e pesquisas ficam, de forma significativa, comprometidos.

O tempo de dedicação à docência é, sem dúvida, um aspecto importante que pode contribuir ou prejudicar a qualidade educacional, partindo da concepção que o exercício do magistério não é um trabalho meramente técnico, mas envolve diferentes aspectos como: processos educacionais, didáticos, políticas educacionais. Envolve ter tempo para estudar, pesquisar, planejar, acompanhar. Para realizar estas ações, entretanto, não basta o empenho de cada professor. É necessário que se construam condições materiais concretas que as viabilize e, decididamente, isto diz respeito a instâncias mais amplas.

5.1.3.2. Conhecimento teórico e a prática

Como já vimos, em discussões anteriores neste trabalho, a prática é uma instância extremamente valorizada por professores e alunos das instituições aqui pesquisadas. Assim, um dos desafios que os docentes se colocam e uma das cobranças realizadas pelos alunos é a demonstração prática de todos os conhecimentos. De modo relacionado a esta questão, os professores destacam a necessidade de laboratórios e locais onde os alunos possam vivenciar situações reais ou próximas da realidade, que possibilite colocar os conhecimentos teóricos em prática.

Docente B: A legislação implica em algumas dificuldades sim, com relação às competências, porque você não consegue exemplificar muito, trazer muito para a prática, algumas legislações, só com documentos. [...] As normas contábeis, você consegue trazer para a prática [...] As legislações, ai complica um pouco mais, porque tem algumas coisas da legislação que não tem como demonstrar, a legislação é daquele jeito e não pode ser desrespeitada.

Docente A: Na prática você consegue voltar em muita coisa que foi vista e explicar de novo e ai a pessoa entende melhor. Então, ter tipo um laboratório de

administração, [...] uma empresa, de fato, empresa Junior, como tem nas faculdades de direito [...]. Que venha um pequeno empresário, traga um caso dele e os alunos vão trabalhando nesse caso de graça. Ele não tem dinheiro, ele é um comerciante pequeno, [...] e os alunos iriam aplicar aquilo que o curso deu naquele contexto que a pessoa trouxe.

Os professores, mais uma vez, expressam preocupações pragmáticas, com fazer os alunos entenderem como acontece na prática, porém, deixam de lado a reflexão como um importante elemento para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

5.1.3.3. Compreender a metodologia

A noção das competências, assim como a metodologia das competências, apesar de há quase duas décadas fazerem parte dos novos códigos da modernidade e, segundo documentos oficiais orientadores principalmente da Educação Profissional, deverem ser desenvolvidos na escola, ainda se apresenta de forma confusa e, muitas vezes, contraditória, na literatura acadêmica de diversas áreas do conhecimento como a psicologia, a administração, a sociologia e também a educação.

Desta maneira, a falta de clareza com relação à noção das competências atinge o principal interessado neste processo: o aluno.

Os professores lamentam a dificuldade que os alunos apresentam com relação à compreensão da metodologia. Relatam que os alunos reclamam das estratégias utilizadas, da subjetividade da avaliação e por acharem que a metodologia só prevê a prática e, portanto, a teoria não precisa ser ministrada.

Docente D: *No início deste semestre aqui, o público veio criticando o método por competências. “Pô, mas eu tenho que fazer tudo?”. É, ele fala isso para você! “Você jogou um título lá mandou eu me virar!”. A verdade é essa aí mesma, nua e crua! É isso aí mesmo: tá aqui o título, se vira e me traga a informação sobre isso.*

Docente B: *Quando ele se depara com a teoria ele reclama: “não é competência! O que você está fazendo, passando esse monte de coisa escrita, lendo esse monte de coisa, explicando esse monte de coisa?”. Você tem que enfiar na cabeça dele que aquilo ali depois, na hora que entrar a competência irá valer [...]. Esse desconforto por parte mais dessa idéia, talvez errada do aluno, que tudo é competência e que tudo tem que ser meio prático, meio esculpido.*

A metodologia das competências considera que o aluno deve buscar toda a informação por conta dele e o professor só observa e espera o aluno trazer a informação? Ou será que deveria incentivar a autonomia do aluno envolvendo-o e considerando-o como co-responsável pelo processo ensino e aprendizagem?

Será que está clara para os professores a definição desta metodologia, qual o tipo de formação que está embutido na suas bases teóricas e filosóficas? Será que esta clara para todos nós, profissionais envolvidos com a educação?

A dificuldade, a falta de clareza e consenso com relação à concepção sobre a metodologia das competências não se encontra generalizada, partindo dos documentos oficiais que orientam a Educação Profissional e, conseqüentemente para as instituições, professores e alunos.

5.1.3.4. A avaliação

As dificuldades dos professores com relação à avaliação giram em torno de uma insegurança e/ou um temor de ser injusto no resultado da avaliação.

Docente D: Outra dificuldade, como eu disse [...] é o critério da avaliação. Pra mim isso é um monstro! Ainda continua sendo [...] Continua sendo um bicho. É difícil eu [...] avaliar uma coisa em você, que você está sentindo no seu coração, que você está fazendo aquilo e eu te despencar dizendo que está faltando alguma coisa. É complicado isso.

Docente C: O segundo [ponto de dificuldade] é a avaliação. Tanto é que no curso que nós fizemos eu até brinquei que queria um KIT “avaliator pró”...[risos], um “kit tabajara”, das organizações tabajaras [refere-se a uma expressão de um programa humorístico da televisão]. Não tem jeito de você medir sem ser subjetivo. Eu acho que esse é o problema de todas as avaliações, desde que a gente entrou na escola. Como é que eu tiro 0 e você tira 100? Você sabe mais que eu? É o dilema constante, começa como fazer uma avaliação objetiva, sem ter a subjetividade. [...] Eu gostaria de tirar essa subjetividade da avaliação, mas nem sempre é possível.

A avaliação realizada dia-a-dia numa abordagem formativa contemplando elementos como o *feedback* e a reflexão através de um diálogo democrático entre professor e aluno não deveria proporcionar um clima de cumplicidade e co-responsabilidade com relação aos resultados do processo de avaliação?

5.1.3.5. O Silêncio

Os professores reconhecem as dificuldades em lidar, em diferentes momentos, com a metodologia incluindo a avaliação (o “*monstro*”, segundo um professor), porém, não citam, em momento nenhum, a formação continuada como uma importante aliada na luta contra essas dificuldades.

Afirmam que as instituições pesquisadas oferecem uma formação que contribui para o trabalho pedagógico diário, que participam dos encontros e cursos oferecidos, mas não relatam a iniciativa e desejo próprio em fazê-los, reconhecendo a importância desta formação para a profissão professor. Quando um docente se refere ao desejo com relação à formação profissional, fala da área específica de sua formação acadêmica.

Docente D: *Gostaria de saber um pouquinho além, do que eu acho que sei. [...] A minha parte na mecânica.*

Os professores elogiam os cursos oferecidos pelas instituições Senac e Senai, afirmando que contribuem para o crescimento profissional; porém, endereçam os elogios para os cursos que pertencem às áreas do conhecimento da sua formação acadêmica – no caso dos professores entrevistados, gestão e negócios, contabilidade e engenharia – ou seja, para a área específica em que ministram aulas. A preocupação com o conhecimento pedagógico para um melhor desempenho enquanto professor não aparece como prioridade na fala dos professores.

Docente B: *Aqui qualifica o profissional muito bem. O docente fica muito bem preparado para atuar com competências, para ensinar utilizando o método da competência. Quanto a isso eu não tenho que reclamar não. Porém, os profissionais que atuam no SENAC estão no mercado, então no mínimo já são competentes para estar vindo para o SENAC. É mais, vamos dizer assim, um detalhe ou outro que ele precisa aprimorar.*

A realidade dos professores das Instituições pesquisadas é bastante peculiar, por diversos fatores, mas principalmente por não terem escolhido a docência como profissão; como dissemos, geralmente, chegam à docência de maneira inesperada. Os professores entrevistados não possuem licenciatura, sendo que somente um docente fez uma pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Além disso, dois não têm a docência como profissão principal.

Os eixos tecnológicos que compõem o Catálogo Nacional de cursos técnicos e que são oferecidos nestas instituições possuem uma diversidade grande das áreas

do conhecimento, são elas: ambiente, saúde e segurança; apoio educacional; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; e, recursos naturais. Portanto, os professores que atuam nesta modalidade de educação são oriundos de diversas áreas ou possuem uma formação mais generalista, atuando também em algumas áreas afins.

A maioria das áreas citadas não possui, na graduação, a modalidade da licenciatura, o que dificulta encontrar profissionais que atendam às duas necessidades do curso técnico: o conhecimento e experiência profissional específicos na área em que ministra aulas e a licenciatura.

Os professores, apesar de valorizarem o conhecimento pedagógico, não procuram – e não parecem sentir falta de - uma formação pedagógica específica para o magistério, permanecendo as limitações impostas pela falta de acesso a um debate mais qualificado sobre a função social da escola e da Educação Profissional.

As Instituições Senai e Senac oferecem a formação continuada aos professores em diversas áreas, inclusive sobre as metodologias utilizadas, como é o caso da Pedagogia das competências. Porém, pelo material empírico aqui analisado, é possível argumentar que este investimento tem se circunscrito à necessidade de informar aos professores aspectos tópicos sobre a metodologia, capacitá-los a utilizarem determinados temas-chave e mostrar aos professores os materiais que as instituições possuem, orientando-os, detalhadamente, sobre como devem conduzir suas aulas, “facilitando” a vida destes professores. Mas, esses cursos, encontros e palestras, de certo modo optativos para os professores teriam alguma possibilidade de garantir ou aprimorar um elemento fundamental para a formação do docente, a reflexão?

Promover mudanças na concepção de educação dos professores envolve mudança de paradigmas, de postura e de compreensão do processo educacional. Portanto, é fundamental que se efetivem investimentos na formação do professor, promovendo a discussão nos espaços educacionais das novas concepções – suas fragilidades, possibilidades e dificuldades -, e são necessárias também, as críticas desses atores que irão colocar em prática essas concepções e metodologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa no contexto da Educação Profissional foi um privilégio. Em 2006 tive o primeiro contato com a Educação Profissional quando fui trabalhar no Senac como Supervisora Educacional, mas não demorou muito para me apaixonar por esta modalidade de ensino tão interessante justamente por suas peculiaridades.

Autores importantes que se encontram nas referências bibliográficas deste trabalho vêm produzindo trabalhos acadêmicos de uma qualidade excelente, mas a produção acadêmica sobre a Educação Profissional ainda se resume a poucos autores e é necessário um interesse maior por parte dos demais pesquisadores.

O compromisso desta investigação foi identificar as concepções e relatos das práticas dos professores da educação profissional com relação à avaliação da aprendizagem numa abordagem do currículo por competências.

A avaliação da aprendizagem se torna um tema relevante de estudo, por ser um processo que tem por finalidade promover o desenvolvimento do aluno e percorrer todo o processo pedagógico; por ser, em muitos momentos, um poderoso instrumento de poder nas mãos do professor, contribuindo para uma sociedade excludente; e, por fim, por possuir uma intencionalidade que revela quais são as concepções do educador com relação ao processo educativo.

Portanto, estudar a avaliação da aprendizagem isolada de todo o contexto e organização pedagógica seria impossível. Compreender a avaliação e suas intenções inclui também estudar o seu contexto que envolve o modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem expresso nas relações e práticas educacionais. Desta forma, discutir a metodologia das competências e o contexto da Educação Profissional foi fundamental para compreender as concepções e relatos das práticas da avaliação da aprendizagem no contexto estudado.

As concepções e relatos das práticas dos professores entrevistados sobre a avaliação da aprendizagem são de bases democráticas. Compreendem o processo de avaliação a serviço da aprendizagem e da melhoria do trabalho pedagógico.

O modelo de avaliação adotado pelas Instituições Senac e Senai é a formativa e os professores dizem em vários momentos praticar uma avaliação que caminha neste sentido. Várias características como um processo contínuo e

progressivo, a supervisão e acompanhamento do aprendizado dos alunos, uma avaliação que se preocupa com o desenvolvimento de cada indivíduo levando em consideração as singularidades de cada um, a intervenção no processo ensino e aprendizagem promovendo melhorias, entre outras, confirmam esta abordagem.

Porém, apenas características não fazem a prática de uma avaliação ser formativa. Como afirma (AFONSO, 2000, p. 39) “a avaliação formativa, enquanto forma de avaliação contínua, pode também significar um controle constante sobre os alunos” que pode ser mais opressivo que a avaliação pontual.

Os sujeitos desta pesquisa silenciam com relação a questões importantes que sinalizariam práticas realmente comprometidas com uma educação emancipatória. Destacamos quatro questões como silêncio dos sujeitos: (i) O desenvolvimento de competências de maior complexidade intelectual; (ii) A prática do feedback no processo de avaliação da aprendizagem; (iii) A não procura dos docentes de uma formação pedagógica específica para o magistério apesar de valorizarem estes conhecimentos; (iv) E, as mudanças ocorridas nas orientações à Educação Profissional a partir da Lei 11.741/2008.

A lógica neoliberal na educação, embutida no conceito das competências, trouxe idéias que fazem apelo à eficiência, à eficácia, à excelência, à “qualidade” privilegiando os direitos do consumidor mais do que os direitos do cidadão. Os meandros que existem neste contexto tanto da lógica das competências quanto no histórico da Educação Profissional, só pode ser percebido quando existe uma formação crítica, uma formação que vá além do desenvolvimento de competências “essenciais” para o mercado de trabalho. Segundo Mészáros (2009, p. 48), “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Portanto, quando os nossos sujeitos priorizam o saber fazer e deixam de falar do desenvolvimento das competências de maior complexidade intelectual, estão promovendo uma formação crítica, emancipadora? Assim como aborda Mészáros (2009), todo homem possui sua concepção de mundo e compartilha estimulando novos pensamentos que podem manter ou mudar a concepção predominante. Portanto, a consciência, o pensamento crítico e a reflexão se tornam aspectos fundamentais para uma formação emancipatória.

Foi possível identificar durante a pesquisa que os professores desconhecem as mudanças que aconteceram em 2008 na legislação que orienta a Educação Profissional. Essa legislação e seus documentos alteram a forma de organizar as áreas do conhecimento para os eixos tecnológicos trazendo alguns conceitos importantes para a evolução de uma modalidade de Educação que historicamente caminhou às margens da educação “regular”, destinada apenas aos trabalhadores de uma classe econômica desprivilegiada. Portanto, os protagonistas dessas mudanças, ou seja, os profissionais que fazem as legislações se transformarem em práticas, desconhecem as mudanças.

Tanto a Lei 11.741/2008, quanto o Parecer 11/2008 trazem alguns conceitos como a politecnicidade e a interdisciplinaridade que indicam mudanças não somente na organização dos cursos como também na orientação das práticas pedagógicas e currículo. O saber politécnico prevê a superação do saber fragmentado e entende que é fundamental a unificação da teoria e da prática. Esta pautada em uma concepção do desenvolvimento de todas as qualidades humanas, com práticas educativas que visam a omnilateralidade.

O desconhecimento apresentado pelos sujeitos com relação a essas mudanças indica a necessidade dos profissionais da educação desenvolverem a capacidade de pensar e refletir sobre a realidade educacional, de conhecer e problematizar as ações oficiais e de compreender os conteúdos ideológicos.

Outro silêncio dos professores entrevistados se refere a não citarem em momento nenhum a necessidade de obterem uma formação pedagógica para o exercício da docência. Valorizam os conhecimentos educacionais e pedagógicos, mas não manifestam nenhuma vontade de procurarem cursos para adquirir esses conhecimentos. Quando falam do desejo de se atualizarem, citam cursos na área da sua formação acadêmica inicial. Porém, quando desconhecem a legislação que orienta a Educação Profissional necessitam de formação continuada na área de conhecimento específico de sua formação? Ou para o exercício do magistério necessitam mesmo é da formação para a docência?

A formação continuada consegue suprir as lacunas que existem com relação a formação para a docência, no caso deste profissionais? A formação continuada é importante, mas só é capaz de provocar mudanças quando proporciona a reflexão e a conscientização dos professores sobre a prática e contexto educacionais

orientando o seu pensar e fazer em educação. Deve prever mudança de posturas. Porém, alterar posturas envolve modificações cognitivas, afetivas e emocionais.

Por fim, ressaltamos que os professores silenciam também com relação ao *feedback* no processo de avaliação de aprendizagem. Porém, não somente o *feedback* que ofereça informações aos alunos sobre o processo de aprendizagem, mas como afirma Villas Boas (2008, p. 40, ênfase do autor), o aluno “precisa ter concepção de qualidade similar à do professor, ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido *durante o próprio ato de produção* e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer”.

A visão dos alunos com relação à avaliação da aprendizagem no contexto do currículo por competências não indica temor, ansiedade ou sentimentos negativos e reconhecem que os professores utilizam a aprendizagem a serviço da aprendizagem, porém sem valorizar o desenvolvimento das competências de maior complexidade intelectual, incorporando a importância que os professores remetem ao saber fazer e “ser”.

Neste sentido, percebemos que os nossos sujeitos ainda não conseguiram romper a lógica mistificadora dos interesses do capitalismo que esta embutida no contexto da Educação Profissional, da lógica das competências e em uma avaliação que se diz formativa.

Algumas dificuldades dos professores são com relação a fazer o aluno compreender a metodologia das competências e a outra a não ser injusto no processo de avaliação. Porém, os professores compreendem a metodologia das competências? Conseguem identificar os meandros que existem na lógica das competências? Compreendem que uma avaliação formativa deve ser permeada pelo diálogo, transparência e reflexão contínuos do processo como um todo envolvendo aluno e professor e, que o aluno se torna co-responsável neste processo?

Compreender a metodologia das competências envolvendo toda a prática pedagógica parece ser confuso ainda para todos os atores envolvidos neste processo: professores, alunos e demais profissionais da educação que se encontram no apoio educacional.

Neste momento resgatar algumas questões levantadas ao final dos capítulos teóricos se torna necessário. Até que ponto as concepções de formação no contexto da Educação Profissional avançaram no sentido de favorecer a formação

emancipatória do sujeito? Podemos dizer que vivenciamos na Educação Profissional uma forma democrática e emancipatória de avaliação?

Resgatando Gama (2004) discutido neste trabalho, a simples intenção através de algumas práticas oriundas de uma concepção democrática e inclusiva não é suficiente para se configurar uma avaliação formativa, quando deixam para traz as mudanças na essência, promovendo a manutenção da lógica do mercado. Segundo Araújo e Rodrigues (2010),

O ideário da pedagogia das competências ganhou espaço nas instituições, mas não promoveu uma transformação nas suas práticas, como se propunha. A noção de competência ainda é pouco compreendida e coloca problemas reais nos momentos em que os professores se propõem a organizar os currículos, definir estratégias de ensino e proceder a avaliações. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, p. 58)

A Educação Profissional ganha pela primeira vez um capítulo na LDB 9.394/96, passa por avanços que se concretizaram nas legislações e documentos que orientam esta modalidade de ensino, mas continua pautada na lógica do mercado que não esta preocupada com a formação de um cidadão emancipado. Ainda segundo Araújo e Rodrigues (2010),

O resultado pedagógico mais efetivo do projeto da nova institucionalidade da educação profissional é o fortalecimento do ideário pragmatista, que se renova enquanto ideologia orientadora das práticas de organização e de gestão da formação de trabalhadores. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, p. 58)

No caminho percorrido tecemos algumas reflexões e amarramos algumas idéias. A expectativa é que este trabalho provoque reflexões principalmente sobre o contexto aqui estudado, mas também reflexões desencadeadoras de uma educação democrática que caminhe sempre rumo a emancipação dos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALAVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.34, p.187-206, maio./ago. 2006.
- ALBERTINO, F. M. de F; SOUZA, N. Ap. de. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.29, p.169-190, jan./jun. 2004.
- ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.33, p.137-148, jan./abr. 2006.
- ARAUJO, Z. R.; ALAVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.35, p.187-210, set./dez. 2006.
- ARAUJO, R. M.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.
- BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. Avaliação na educação básica (1990 – 1998). *Série Estado do Conhecimento* n. 4, Fundação Carlos Chagas, MEC/Inep/Comped, Brasília, DF, 219 p., 2001.
- BERBEL, N. Ap. N.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.35, p.135-158, set./dez. 2006.
- BLOOM, B. S. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONESI, P. G.; SOUZA, N. Ap. de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.34, p.129-154, maio./ago. 2006.

BRASIL. MEC. Decreto federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional técnico de nível médio e no ensino profissional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Setec. *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, jul. 2006. Disponível em: http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo_completo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 277 de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer_277.pdf. Acesso em: 08 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb003_08.pdf. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Lei. nº. 11741 de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>. acesso em 13 set. 2009.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 19, n.39, p.49-64, jan./abr. 2008.

CORDÃO, F. A. A LDB e a nova Educação Profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.28, n.1, p. 11-23, jan/abr, 2002.

CORREIO DO SENAC. Por dentro dos eixos tecnológicos. Rio de Janeiro, ano 59, mar/abr. 2009.

DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. L.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Posturas docentes em cursos de formação de professores em serviço: é possível transformá-las no curto prazo? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set/dez, 2004.

DEMO, P. Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, mai/ago., 2008.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, D. Pra uma teoria da aprendizagem no domínio das aprendizagens. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 19, n.41, p.347-372, set./dez. 2008.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno das capacidades. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.43, p.305-318, maio./ago. 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.224, p.11-31, jan./abr. 2009.

_____. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, p.43-66, mar, 2000.

_____. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? *Educação e Sociedade*: Campinas, vol. 23, p. 299-306, dez., 2002.

_____. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 637-656, set./dez. 2008.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). Educação Profissional e a lógica das competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREITAS, L. C. (et.al.) Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 01, p. 71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, DF, 2006.

GAMA, Z. J. Avaliação formativa: ensaio e uma arqueologia. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.29, p.49-66, jan./jun. 2004.

_____. Avaliação educacional: para além da universalidade objetivista/subjetivista. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.43, p.187-200, maio./ago. 2009.

GARCIA, J. Avaliação da aprendizagem na educação superior. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.43, p.201-213, maio./ago. 2009.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.27, p.97-114, jan./jun. 2003.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.119, p.191-204, julho 2003.

GENTILLI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação, Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. O Enem é uma avaliação construtivista? Um estudo de validade de construto. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.42, p.73-88, jan./abr. 2009

GOMES, S. dos S. Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.28, p.89-103, jul./dez. 2003.

_____. Práticas da avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 16, n.32, p.111-114, jul./dez. 2005.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. G. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. Ap. de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta em educação física. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 18, n.36, p.181-193, jan./abr. 2007.

HADJI, CH. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAM, J. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2004.

INEP. Estatísticas dos professores no Brasil. 2ª edição. Brasília: Inep, 2004.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>>. acesso em 12 set. 2009.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002.

_____. *Competências como práxis*: os dilemas das relações entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.29, n.1, p. 16-27, jan/abril., 2003.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br>>. acesso em 12 set. 2009.

_____. *Ensino Médio e Profissional*: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. de S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. *Revista Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 1-22, 2010.

MARINHO, M. P. A avaliação sob a ótica do aluno. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, março 2009.

MARKERT, W., Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

MARQUES, C. de A.; AGUIAR, R. R.; Campos, M. O. C. Programa alfabetização na idade certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.43, p.275-291, maio./ago. 2009.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, p. 207-232, março 2002.

MARTINS, H. H. T. S.. Metodologia Qualitativa em Sociologia. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, nº 2, p.289-300. maio/ago 2004.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILDNER, T. Avaliação da Aprendizagem Escolar numa visão de articulação com os processos de planejamento e implementação de ensino-aprendizagem. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.20, p.95-128, jul./dez. 1999.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional* - introdução. Brasília, DF, 2000.

_____. *Referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional – área profissional: gestão*. Brasília, DF, 2000.

_____. Revista brasileira da educação profissional. *Secretaria da educação profissional e tecnológica*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, jun. 2008.

_____. A formação de professores para a educação profissional. Brasil: MEC, 2004.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NUNES, L. C. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 18, n.38, p.153-170, set./dez. 2007.

NUNES, L. C. Novos rumos para o processo de avaliar: desafios para os professores do ensino fundamental. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.27, p.133-154, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. *Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, J. A. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 51-83.

OLIVEIRA, R. A (des) qualificação da Educação Profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Agências multilaterais e a Educação Profissional brasileira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010. Coleção Didática e Prática de Ensino, 2010, p. 380-416.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SENAC. Plano de curso do técnico em administração. São Paulo, 2009.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. Ap. de. Concepções e práticas de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.29, p.191-208, jan./jun. 2004.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, A. V. Ciência e Existência – Problemas filosóficos da pesquisa científica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRAHALAD, C. K. In HESSELBEIN, Frances, GOLDSMITH, Marshall, BECKHARD, Richard. Org. The Peter F. Drucker Foundation. A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã. Trad. Nota Acessória. São Paulo: Futura, 1997.

RABAGLIO, M. O. Seleção por competências. São Paulo: Educator, 2001.

RABELO, E. H. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Educação para o trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. *Revista Saúde e Sociedade*, Usp, São Paulo, v. 18, supl. 2, p. 55-59, 2009.

RAMOS, M. N. Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Unicamp, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RUIZ, A. R. Avaliação da aprendizagem na era da informação. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 18, n.36, p.31-42, jan./abr. 2007.

RUY, R. C.; SOUZA, N. AP. de. Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades da atuação docente. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n.35, p.49-68, set./dez. 2006.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SENAC. Proposta Pedagógica. Senac São Paulo, 2005.

SENAC. Plano de orientação para a oferta: curso técnico em administração. São Paulo, 2009.

SENAI. Proposta Pedagógica. Escola Senai Manoel José Ferreira: Rio Claro, SP, 2008. Disponível em <http://www.sp.senai.br/rio> claro, acesso em 10 de ago. 2009.

_____. Departamento Nacional. Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais. 3ª ed, v. 1, 73 p. Brasília, 2009.

_____. Departamento Nacional. Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: elaboração de desenho curricular. 3ª ed, v. 2, 64 p. Brasília, 2009.

_____. Departamento Nacional. Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: norteador da prática pedagógica. 3ª ed, v. 3, 107 p. Brasília, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, E. Ap. da; JUNIOR, J. F. R. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20, n.42, p.29-44, jan./abr. 2009.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, N. Ap. de. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 16, n.32, p.57-80, jul./dez. 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.29, p.149-168, jan./jun. 2004.

SOUSA, S Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 16, n.31, p.7-36, jan./jun. 2005.

SOUZA, P. N. P. de e SILVA, E. B. da. A nova LDB: como entender e aplicar. São Paulo: Pioneira, 1997.

STAINLE, M. C. B.; SOUZA, N. Ap. De. Avaliação formativa e o processo ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 18, n.36, p.63-74, jan./abr. 2007.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.28, p.75-88, jul./dez. 2003.

VALLE, R. da C. Teoria da resposta ao item. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.21, p.7-92, jan./jun. 2000.

VIDAL, E. M.; FARIAS, I. M. S. de. Avaliação da aprendizagem e política educacional: desafios para uma nova agenda. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 19, n.40, p.223-246, maio./ago. 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Contribuições do Port-fólio para a organização do trabalho pedagógico. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.23, p.137-152, jan./jun. 2001.

_____. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Trad. Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

ANEXOS**ANEXO I - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Professores)**

1. Informações gerais:

2. Data de nascimento: ___/___/_____

Formação acadêmica:

Graduação:

Área: _____ Conclusão ___/___/_____

() bacharelado () licenciatura

Pós-graduação:

() stricto-sensu

Área _____ Conclusão ___/___/_____

() lato-sensu

Área _____ Conclusão ___/___/_____

Data de ingresso no SENAC/SENAI: ___/___/_____

Áreas em que atua na instituição: _____

Profissão além da docência: _____

Empresa em que trabalha: _____

Tempo de dedicação semanal à docência: _____

Tempo de dedicação semanal à outra atividade profissional: _____

Já atuou como docente em outra instituição? () sim () não

Qual instituição? _____ Durante quanto tempo? _____

Em quais as áreas ministrou aulas? _____

2. O que você conhece sobre os documentos oficiais que orientam a Educação Profissional? Sabe que eles falam em Competências?

3. Do seu ponto de vista, como podemos definir a proposta de currículo numa abordagem por competências?

4. Do seu ponto de vista, esta abordagem traz contribuições para o desenvolvimento do aluno? Sim ou não? Por quê?
5. Quais as competências a serem desenvolvidas nos conteúdos que você ministra?
6. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para garantir o desenvolvimento das competências necessárias no curso?
7. Quais os procedimentos e estratégias que utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos quanto a essas competências?
8. Possui dificuldades com relação a esses procedimentos e estratégias? Quais?
9. A instituição promove algum curso para formação aos professores de acordo com essa metodologia? Quais e como?
10. Você participa destes cursos? Qual é a frequência da sua participação? Quais são os motivos da participação ou não participação?
11. Esses cursos trazem contribuições para a sua compreensão e prática do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem na proposta do currículo numa abordagem por competências? Quais?

ANEXO II - QUESTIONÁRIO (Alunos)**Caracterização**

Data de nascimento: ___/___/____

Curso: _____

Qual a sua profissão: _____

Qual a sua carga horária de trabalho: _____ diária _____ semanal

Formação:

 Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo Ensino Superior.

Qual: _____

1. Você sabe quais as competências que você, enquanto aluno, precisa desenvolver em cada disciplina e durante o curso? Cite algumas.

2. Quais as estratégias de trabalho em sala de aula que são utilizadas pelos docentes? Todos utilizam as mesmas estratégias?

3. Assinale as estratégias de avaliação utilizadas pelos professores e a frequência com que são usadas:

PROVAS ():

() diária () semanal () quinzenal () mensal

SEMINÁRIOS ()

() diária () semanal () quinzenal () mensal

TRABALHOS EM GRUPOS ()

() diária () semanal () quinzenal () mensal

Além dos procedimentos de avaliação colocados acima, os professores utilizam outros? Em caso positivo, indique abaixo quais são os procedimentos, juntamente com a frequência com que são usados:

() diária () semanal () quinzenal () mensal

() diária () semanal () quinzenal () mensal

() diária () semanal () quinzenal () mensal

4. Você teve alguma experiência que considerou muito positiva em alguma avaliação no curso? Caso isto tenha ocorrido, descreva esta experiência.

5. Você teve alguma experiência que considerou muito negativa em alguma avaliação no curso? Caso isto tenha ocorrido, descreva esta experiência.

6. Como e quando você fica sabendo dos resultados do processo de avaliação?

7. Na sua opinião, para que os professores utilizam a avaliação?
