

VERA LÚCIA DELLA TORRE DE MORAES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CONCEPÇÕES
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES.**

PUC-Campinas

2005

VERA LÚCIA DELLA TORRE DE MORAES

**AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CONCEPÇÕES
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

PUC-Campinas

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

t370.71 Moraes, Vera Lúcia Della Torre de

M827a Avaliação formativa : estudo de concepções no processo de formação continuada de professores / Vera Lúcia Della Torre de Moraes. - Campinas: PUC-Campinas, 2005.
162p.

Orientador: Jairo de Araújo Lopes.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Ensino profissional. 3. Formação profissional. 4. Escolas técnicas. 5. SENAC. I. Lopes, Jairo de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: DE MORAES, Vera Lúcia Della Torre.

Título: Avaliação Formativa: Estudo de Concepções no Processo de Formação Continuada de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

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: 17 de junho de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes - orientador

Prof^a. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Prof^a. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, **Zailton**, e meus filhos,
Rafael e Isabela, por tornarem minha
vida tão especial.

AGRADECIMENTOS

Aos **meus pais, Agostino e Inês**, que sempre me estimularam a estudar e valorizar a educação.

Ao meu orientador **Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes**, pelo incentivo, apoio e atenção, e pela contribuição para minha formação e conclusão deste trabalho.

Aos **professores do Mestrado da PUC-Campinas** pelas orientações, convívio, ensinamentos e amizade.

Aos **professores participantes da banca de exame de qualificação** deste trabalho pelas grandiosas contribuições.

Ao meu amigo **Sérgio Luis Ribas D'Avila** pelo companheirismo, conhecimento compartilhado e incentivo durante essa jornada.

Aos **colegas do mestrado**, pela maravilhosa convivência e inesquecíveis momentos.

Aos **funcionários do mestrado em Educação da PUC-Campinas**, pela atenção, simpatia e excelente atendimento.

Aos **docentes do SENAC** que participaram desta pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

A **Silvana de Lazari Rosa**, gerente do SENAC, pelo incentivo e colaboração para a realização deste trabalho.

RESUMO

MORAES, Vera Lúcia Della Torre de. **Avaliação formativa: estudo de concepções no processo de formação continuada de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 162p. Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores*, tem por objetivo identificar e analisar as mudanças de concepções e atitudes ocorridas com docentes do ensino técnico do SENAC-São Paulo em Campinas após o desenvolvimento de um processo de educação continuada, inserido no PDE-Programa de Desenvolvimento Educacional, cujo foco foi a avaliação formativa. Contou-se com a participação de 14 sujeitos. O método adotado para o desenvolvimento dessa análise fundamentou-se na abordagem qualitativa, com aplicação de dois questionários e pesquisa documental. A justificativa pelo tema apóia-se no reconhecimento da necessidade de intensificar os debates e pesquisas sobre a avaliação segundo a visão da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, cujo enfoque educacional introduzido nos três níveis de ensino do sistema educacional brasileiro privilegia a avaliação formativa, contínua, sem caráter classificatório. O texto apresenta um histórico da criação e expansão do SENAC no contexto da educação brasileira, focando a avaliação em diferentes tendências pedagógicas. É abordada a avaliação no SENAC-São Paulo e, particularmente, no PDE. São discutidas as teorias pedagógicas/psicológicas que embasam a avaliação formativa e suas relações com a educação brasileira. Na análise das respostas dos sujeitos da pesquisa observou-se que o PDE provocou reflexões e mudanças de atitude dos docentes e identificou problemas e perspectivas de um processo de formação continuada com foco na avaliação formativa.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Ensino Técnico; Avaliação Formativa.

ABSTRACT

MORAES, Vera Lúcia Della Torre de. **Formative Evaluation: a study of conceptions in the process of continuous teacher education.** Masters thesis in Education. PUC-Campinas, 2005, 162p. Advisor: Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes.

This paper, included in the Research Line *University, Teaching and Teacher Education*, aims at identifying and analyzing the changes in conception and attitudes occurred with teachers from technical courses at SENAC-São Paulo in Campinas after the development of a continuous education process within PDE - Program of Educational Development, whose focus was the formative evaluation. Fourteen teachers were the subjects of this study. The methodology was based on the qualitative approach, with application of two questionnaires and documental research. The choice of the theme was based on the recognition of the need to intensify debates and research about evaluation according to the new National Education Law (LDB), no. 9394 from 1996, whose educational focus, introduced in the three teaching levels of the Brazilian educational system, favors continuous and formative evaluation, which has no qualifying approach. This paper describes the creation and expansion of SENAC within the Brazilian educational context, focusing on evaluation as regard to different pedagogical tendencies. The evaluation at SENAC-São Paulo and, specifically, in PDE is discussed. The pedagogical/psychological theories that lay the basis of the formative evaluation and their relationship with the Brazilian education are analyzed. Data analysis has shown PDE fostered reflections and changes in teachers' attitude and identified problems and perspectives of a continuous education process with focus on the formative evaluation.

Keywords: Continuous Teacher Education; Technical Teaching; Formative Evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I O SENAC: UM MARCO EDUCACIONAL	15
1.1 A Criação e Expansão do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	15
1.2 O SENAC-São Paulo: Tendências para um novo paradigma	20
1.3 O Programa de Desenvolvimento Educacional.....	24
CAPÍTULO II A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS: DO AUTORITARISMO AO ATO AMOROSO	34
2.1 O Processo de Avaliação no Brasil e no Mundo.....	34
2.2 O Processo de Avaliação do SENAC-São Paulo.....	40
2.3 A Avaliação segundo o PDE.....	45
CAPÍTULO III TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS/PSICOLÓGICAS QUE EMBASAM A AVALIAÇÃO FORMATIVA	48
3.1 As Teorias Pedagógicas/ Psicológicas e suas relações com a Educação Brasileira.....	48
3.2 As Teorias Psicológicas Subjacentes ao Processo de Avaliação	50
3.2.1 O construtivismo de Jean Piaget e o processo de avaliação.....	51
3.2.2 O sócio-interacionismo de Vygotsky	53
3.2.3 O sócio-culturalismo de Paulo Freire.....	54
3.3 Avaliação Formativa.....	56
CAPÍTULO IV PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	62
4.1 Metodologia.....	62
4.1.1 A Abordagem Qualitativa.....	62
4.1.2 Sujeitos	63
4.1.3 Instrumentos	65
4.1.4 Procedimentos	65
4.2 Análise de dados	66
4.2.1 Apresentação	66
4.2.2 Análise dos Questionários 1 e 2	68
4.2.2.1 Análise referente à Área Ambiental.....	69
4.2.2.1.1Comentário.....	82
4.2.2.2 Análise referente à Área de Saúde	84
4.2.2.2.1Comentário.....	113
4.2.2.3 Análise referente à Área de Informática/Administração	121
4.2.2.3.1Comentário.....	132
4.3 Aproximações e Distanciamentos	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO 1.....	157
ANEXO 2.....	160

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – ÁREA AMBIENTAL.....	68
QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – ÁREA DA SAÚDE.....	68
QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO	69
QUADRO 4 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA AMBIENTAL SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO	137
QUADRO 5 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO	138
QUADRO 6 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO.....	138
QUADRO 7 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE QUANTO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA AMBIENTAL	141
QUADRO 8 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE QUANTO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA DE SAÚDE	141
QUADRO 9 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE TO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO	141
QUADRO 10 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE – ÁREA AMBIENTAL.....	142
QUADRO 11 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE – ÁREA DE SAÚDE.....	143
QUADRO 12 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE - ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as mudanças de concepções e atitudes ocorridas com docentes do ensino técnico do Senac-São Paulo em Campinas após o desenvolvimento de um processo de formação continuada, inserido no PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, cujo foco foi a avaliação formativa.

Além disso a pesquisa visa: a) pesquisar, analisar e identificar as concepções pedagógicas que fundamentam os critérios aplicados pelos professores do SENAC-São Paulo em Campinas na avaliação do aproveitamento dos seus alunos; b) identificar as implicações da concepção de avaliação do professor na prática de avaliação formativa na educação profissional; c) avaliar a necessidade de uma formação continuada do professor dos cursos profissionalizantes; d) identificar e analisar as dificuldades encontradas pelo professor, quando adota a prática da avaliação formativa, sugerindo caminhos para sua efetiva realização; e) verificar quais as mudanças perceptíveis em relação ao processo de avaliação formativa dos alunos do SENAC-São Paulo em Campinas, após o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional.

O método adotado para o desenvolvimento da pesquisa sobre avaliação junto aos professores dos cursos técnicos do SENAC-São Paulo em Campinas é a abordagem qualitativa, usando como instrumentos de coleta de dados o questionário e a pesquisa documental.

Os 14 sujeitos da pesquisa são professores dos cursos técnicos oferecidos pelo SENAC-São Paulo em Campinas, durante o período de 2003 a 2005. Esses sujeitos, constituindo um universo de 31, foram selecionados porque estavam iniciando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo objetivo era conhecer as possíveis mudanças ocorridas após o curso, razão pela qual novo

questionário foi aplicado após a sua conclusão. Mas, como 17 sujeitos não responderam ao segundo questionário, esse contingente ficou reduzido a apenas 14.

A análise documental desenvolvida neste trabalho realizou-se a partir da seleção de obras bibliográficas selecionadas, legislação e documentação interna do SENAC-São Paulo. Neste último caso, serão analisados o Regimento Interno, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP), o Programa Pedagógico (PP), Texto de Apoio, entre outros.

A Proposta Pedagógica apresenta a visão de homem, de educação, educação profissional e mundo do trabalho do SENAC, sua programação, seus currículos, metodologia da educação profissional, processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

O Regimento das Unidades SENAC-São Paulo trata da instituição propriamente dita e funcionamento de suas Unidades, estabelecendo diretrizes técnico-administrativas e orientando as atividades referentes ao regime educacional e disciplinar.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), por sua vez, consiste em um meio pelo qual o SENAC oferece uma formação continuada aos seus professores em exercício.

Entre os documentos e os referenciais teóricos existe uma relação dialógica, ou seja, há uma relação entre ambos, pois enquanto aqueles elegem concepções pedagógico-psicológicas para guiarem as atividades da Instituição, estes apresentam todo um conjunto de concepções e tendências teóricas, nas quais o SENAC busca uma fundamentação teórica para suas atividades.

A justificativa pelo tema apóia-se no reconhecimento da necessidade de intensificar os debates e pesquisas sobre a avaliação segundo a visão da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, implantada pelo SENAC. O novo enfoque educacional introduzido pela LDB/96, nos três níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, privilegia a avaliação formativa, contínua, sem caráter classificatório.

Uma vez que as alterações no processo de avaliação são relativamente recentes, ou seja, desde a vigência da LDB/96, os profissionais da educação ainda não dominam todas as disposições dessa nova legislação e das discussões sobre o

assunto, o que justifica a necessidade de mais estudos e reflexões sobre as dúvidas que ainda persistem.

A opção pelo tema “Avaliação Formativa” veio da constatação em reuniões pedagógicas, da dificuldade relatada pelos docentes em avaliar seus alunos.

Assim, como ponto de partida e reflexão, considere-se a hipótese de que é preciso definir as medidas que devem ser tomadas para que os professores em formação e em exercício possam dominar melhor uma concepção de avaliação problematizadora, dialógica e progressista.

Tradicionalmente, a avaliação tem recaído apenas sobre o desempenho dos aprendizes, sem levar em conta a organização da instituição educacional, a prática docente ou as diferenças sócio-econômicas dos alunos. Mas, a partir do final da década de 70, teve início também um processo de avaliação das instituições de ensino em todos os seus níveis.

A LDB/96 elegeu a avaliação formativa como forma de acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes, centrada na revisão do processo de ensino-aprendizagem, visando repensar e replanejar a prática pedagógica, além de ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. A idéia-base apóia-se no fato de que a aprendizagem nunca é linear, mas ocorre por ensaios, por tentativas e erros, recuos e avanços.

Ao analisar o elenco de mudanças na prática educativa, pode-se reconhecer a importância de uma formação continuada que ajude os professores em exercício no acompanhamento das mudanças que vão surgindo a cada dia.

Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem por base a avaliação formativa conjugada à raiz da concepção construtivista, que possibilita o diagnóstico sistemático do processo de aprendizagem e ensino; são priorizados os instrumentos de avaliação integradores de conteúdos curriculares e estimuladores da autonomia da aprendizagem.

Assim, procurando atingir o objetivo da investigação, o texto foi estruturado em quatro capítulos que buscam apresentar informações e análises necessárias para bem atendê-lo.

O Capítulo I apresenta um histórico da criação e expansão do SENAC, destacando as mudanças políticas e econômicas das décadas de trinta e quarenta do século XX, quando Getúlio Vargas assumiu o poder; trata da implementação da instituição em São Paulo e sua trajetória de sucesso até os dias atuais.

O Capítulo II aborda a avaliação através dos tempos, partindo da China do século II a. C., passando pela Idade Média e chegando ao século XVIII, quando a burguesia vitoriosa na Revolução Francesa assume o poder. Há uma abordagem sobre a criação da educação liberal tradicional, seguida da escolanovista e tecnicista. O foco do texto é a avaliação de cada uma dessas pedagogias. A seguir, há um destaque para o processo de avaliação implantado pelo SENAC-São Paulo e estudado no PDE.

O Capítulo III centra-se nas teorias pedagógicas/psicológicas que embasam a avaliação formativa e suas relações com a educação brasileira. O texto aborda as teorias pedagógicas/psicológicas ao processo de avaliação, destacando o construtivismo, o sócio-interacionismo e o sócio-culturalismo; que enfocam o tema principal deste trabalho, ou seja, a avaliação formativa. O capítulo se encerra com considerações a respeito da avaliação no ensino superior;

A trajetória metodológica e a análise de dados são o foco do Capítulo IV, no qual são apresentados os sujeitos, procedimentos, instrumentos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa, e a análise dos questionários um (1) e dois (2).

Nas considerações finais, são destacados os aspectos principais observados nesse estudo, as reflexões sobre procedimentos e perspectivas de formação continuada, decorrentes da análise dos dados da pesquisa, com ênfase à formação superior dos docentes.

Dessa forma, este estudo pretende ser útil à instituição de mesma natureza, aos professores e estudantes interessados em obter mais informações sobre a avaliação formativa e sobre a formação continuada de professores em exercício e dos que estão em início de carreira profissional.

CAPÍTULO I

O SENAC: UM MARCO EDUCACIONAL

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

1.1 A Criação e Expansão do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

No Brasil, as primeiras décadas do século XX trouxeram mudanças gradativas e contínuas, transformando a monocultura cafeeira no início de uma incipiente economia industrial. Nas zonas urbanas crescia o número de pequenas fábricas, enquanto no campo, a exportação do café estava em crise. Foi nesse contexto sócio-econômico que, em 1930, Getúlio Vargas tomou o poder e deu início ao processo de industrialização brasileira. Sua primeira iniciativa foi construir uma infra-estrutura industrial, preocupando-se, inclusive, com a formação de mão-de-obra para as novas atividades nas indústrias (CUNHA, 1975).

Em 1937, Getúlio Vargas implantou o Estado Novo (1937-1945), resolvendo o problema das dificuldades para implantar o modelo capitalista que se fazia muito lentamente. O processo de industrialização passou a recrutar mão-de-obra entre os trabalhadores rurais (PIMENTA e GONÇALVES, 1990).

Diante desse contexto carente de mão-de-obra qualificada, foram promovidos muitos debates, durante os quais ficou evidente a falta de trabalhadores preparados para as atividades de comércio de bens e serviços. Havia necessidade de organizar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial para preparar menores para o trabalho e aperfeiçoar os trabalhadores adultos (Proposta Pedagógica, SENAC/SP, 2003).

Para defender os interesses da burguesia industrial, o Estado passou a promover reformas de ensino, “dando a ilusão de que as oportunidades educacionais se estendem a toda a população, sem discriminação” (FARIA, 1998, p. 38).

Para fazer frente à demanda de mão de obra para a indústria e comércio, o Governo de Getúlio Vargas, além de fazer uma série de reformas no ensino médio, também criou, através dos Decretos-lei nº 8.621 e nº 8.622 de 10 de janeiro

de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e pelo Decreto-lei nº 4.028, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

As reformas de ensino feitas pelo governo getulista a partir de 1930, reforçaram o caráter dual do sistema escolar, que já vinha se consolidando desde o Brasil Colônia. A dualidade do sistema escolar caracterizava-se por dois tipos de educação: um, direcionado para a classe dominante, com escolas secundárias acadêmicas e superiores, e outro para as camadas trabalhadoras, escola primária e escola profissional. Enquanto a educação elitista enfatizava o aspecto intelectual, o ensino profissionalizante centrou-se na formação voltada para o trabalho manual (FARIA, 1998).

A dualidade do sistema educacional brasileiro representa a própria sociedade, que também é dual, dividida nas classes burguesa e proletária.

O ensino secundário era constituído por “cursos preparatórios, não seriados, sem frequência obrigatória, de caráter propedêutico” (Ibid, p. 39). O ensino era propedêutico porque servia de introdução a uma determinada arte ou ciência, preparando para receber um ensino mais completo.

As reformas de ensino eram ditadas, geralmente, pelo Governo Central, e limitadas ao Distrito Federal, servindo de modelo aos demais Estados, que poderiam ou não adotá-las.

Segundo Noronha (1997),

O processo que se instalou de 1930 em diante pode ser caracterizado como sendo tanto de crise política quanto de redefinições do desenvolvimento econômico. No interior deste frágil equilíbrio o processo de democratização do Estado acabou apoiando-se em algum tipo de autoritarismo (p.47-64).

Este autoritarismo apresentou-se em dois momentos: no primeiro momento foi “institucional” (período da ditadura Geral de Vargas, de 1930 a 1945) e num segundo momento caracterizou-se como paternalista carismático (pós II Guerra Mundial).

O Decreto de 30-06-31 tratou da reforma do ensino comercial, organizando-o nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de

contador. O ensino médio constituía-se de dois ciclos: o primeiro ciclo era do curso propedêutico e de auxiliar de comércio, de 3 e 2 anos, respectivamente; o segundo, oferecia cursos técnicos de secretariado (1 ano), guarda-livros (2 anos), administrador vendedor (2 anos), atuário¹ (3 anos) e perito contador (3 anos). O curso superior era de Finanças, com a duração de 3 anos (FARIA, 1998).

Para ingressar no primeiro ciclo, o candidato deveria submeter-se a um exame de admissão e, no segundo ciclo, era preciso apresentar a conclusão de um dos cursos do primeiro ciclo ou da 5ª série do curso secundário fundamental.

A Reforma não conseguiu eliminar a tradicional concepção liberal aristocrática, elitista, nem houve uma implantação efetiva de um ensino técnico e científico, mantendo o antigo ensino humanista, centrado apenas nas ciências humanas. Assim, o estudante concluía o curso sem estar habilitado profissionalmente para ingressar no mercado de trabalho. Isso só veio a acontecer com a criação do SENAC e seus cursos profissionalizante.

Segundo Frigotto (1996),

No plano da questão e da organização, historicamente no Brasil, o ensino profissionalizante a partir dos anos 40 com a criação do SENAI e SENAC, esteve sob controle, praticamente único, das organizações patronais, e o ensino técnico industrial, mantido como uma espécie de enclave, com uma gestão autocrática e subordinada, pedagogicamente, ao mercado (p.151).

Nesse momento em que ocorria o dilema entre o ensino baseado nas humanidades clássicas versus ensino científico, a Constituição de 1934 já havia assimilado algumas das idéias da Escola Nova, que chegara ao país na década de 20, que defendia os seguintes princípios: o Estado deveria assumir o controle da educação, gratuita e obrigatória, e a laicidade do ensino. Segundo essa concepção, o Estado tinha o dever de oferecer escolas para as crianças, os pais eram obrigados a matricular seus filhos e o ensino deveria ser isento de religiosidade, devendo ser laico, sem idéias religiosas. O ensino laico contrariava os interesses da Igreja, que tinha um espaço semanal para o ensino religioso.

¹ Atuário era o profissional que exercia a profissão de guarda-livros, escrivão, tarefa exercida através de escrita manual, hoje pouco usada, substituída pela digitação.

Como a Igreja defendia a educação tradicional, a Constituição de 1934 procurou conciliar os dois grupos representantes da Escola Tradicional e movimento da Escola Nova. Mas, a vitória do escolanovismo durou apenas até 1937, quando uma nova Constituição, de cunho fascista e autoritário, não enfatizou os deveres do Estado para com a educação, mas, manteve a gratuidade e obrigatoriedade.

No período de 1942 a 1946 foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino efetuadas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, as quais expressavam a diferenciação social legitimada pela diferenciação escolar.

As Leis Orgânicas dividiam-se em dois grupos: no primeiro grupo estavam o Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola; o segundo grupo referia-se à Legislação Complementar das Reformas do Ensino Profissional e criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (FARIA, 1998).

Na década de 40, o Brasil passava por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, as quais estavam a demandar iniciativas adequadas às novas condições do contexto nacional.

A Constituição de 1937 estabelecia:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (art. 129).

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, o governo ditatorial que perdurou até 1945, passou a ser pressionado, levando Getúlio Vargas a dar início a um processo de aproximação das massas para usá-las em favor de sua manutenção no poder (PIMENTA e GONÇALVES, 1990).

O país passava por mudanças, a economia agrária estava sendo substituída pelo modelo industrial liderado pela burguesia urbana, e os representantes dos diversos setores buscavam encontrar soluções para a incerteza econômica. No período de 1 a 6 de maio de 1945, representantes da agricultura,

indústria e comércio, vindos de todo o Brasil, reuniram-se em Teresópolis, no Rio de Janeiro, no evento que foi chamado de “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”, com o objetivo de estudarem os problemas da economia nacional (Relatório de Atividades, SENAC-São Paulo, 2003).

Entre os pontos importantes no evento, pontuam-se: a carta que recomendava ao Governo Federal medidas para atenuar a complexidade das funções especializadas na área mercantil, sugerindo-se a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além de estímulo à criação de escolas pré-profissionais. Foi para atender a essas reivindicações que o Governo Federal baixou os Decretos-lei nº 8621 e nº 8622, em 10 de janeiro de 1946, pelos quais autorizava a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores entre 14 e 18 anos, cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos, e determinava diretrizes sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo os deveres dos empregadores e dos trabalhadores (senac.com.br/conheça/index.html, acesso em 22-11-2003).

A reivindicação de representantes de vários setores da economia do país solicitava ao Governo Federal a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior em várias áreas, inclusive na de comércio. Desde a sua criação, o SENAC passou a representar uma contribuição educacional do empresariado do comércio para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino profissionalizante. Sendo uma instituição privada sem fins lucrativos, o SENAC, assim, foi criado para a qualificação profissional de adulto e formação de menores aprendizes em um momento de desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, comercial, que se caracterizava pela falta de profissionais qualificados, tanto para a indústria quanto para o comércio. O SENAC e SENAI vieram atender a essa necessidade do mercado de trabalho (senac.com.br/conheça/index.html, acesso em 22-11-2003).

Pimenta e Gonçalves (1990) pontuam que, naquele momento, o Brasil vivia sob o regime político do Estado Novo, que baixou uma Constituição Federal de natureza fascista e autoritária, em novembro de 1937, dando ao governo federal muitos poderes,

acabando com o sistema representativo, com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical e instituindo um regime de força, usando o terror policial, a repressão violenta e as deportações impostas pela ditadura getulina à população (p. 34).

Esses instrumentos foram impostos para atender aos interesses dos grupos dominantes e parte da classe média, que constituíam a nova classe urbana industrial que se formava.

Os Decretos-leis de 1946 delegavam à Confederação Nacional do Comércio a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, sediado na Capital Federal e descentralizado por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados da União. O Conselho Regional do Estado de São Paulo, eleito em 13 de julho de 1946, foi o primeiro a iniciar suas atividades e a planejar o seu órgão executivo, denominado Departamento Regional de São Paulo.

O SENAC de São Paulo foi instalado em 1º de setembro desse mesmo ano, no prédio da Associação Comercial de São Paulo, iniciando seu trabalho de contribuir para o desenvolvimento de pessoas e organizações por meio da ação educacional em comércio e serviços (senac.com.br/conheça/index.html, acesso 22-11-2003).

1.2 O SENAC-São Paulo: Tendências para um novo paradigma

A criação do SENAC emergiu em um contexto de mudanças caracterizado por uma transformação do modelo econômico, político e social do país. O modelo econômico agrário-exportador dependente, que teve início no período colonial, perdurou durante o Império e a Primeira República, chegando à década de 30 sem adaptações. A agricultura cafeeira estava levando à falência os exportadores de café por falta de mercado comprador. Os fazendeiros, diante dessa crise, começaram a investir em outros setores, principalmente na indústria (PIMENTA e GONÇALVES,1990).

Para as oligarquias rurais não interessava a educação da classe trabalhadora, por não ser necessária ao plantio, colheita e ensacamento do café. A consequência foi a falta de mão-de-obra qualificada para as empresas, tanto para as fábricas quanto para a comercialização dos produtos fabricados. O modelo

econômico agrário-exportador estava mudando para um novo modelo, voltado para a industrialização de mercadorias de consumo, destinadas ao mercado interno. À medida que diminuía a importação, aumentava a exportação, tanto que elevou a renda monetária criada no setor exportador em aproximadamente 45% (FURTADO, 1979).

Essa expansão da produção levou, conseqüentemente, ao crescimento do mercado de trabalho, que carecia de mão-de-obra qualificada, o que pressionou as autoridades governamentais a criarem instituições educacionais que oferecessem aos jovens e adultos formação profissional à indústria e ao comércio.

Considerando que o objetivo da criação do SENAC foi o de qualificar mão-de-obra, formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, então, é preciso refletir sobre todas as mudanças sócio-econômicas ocorridas nestes últimos 60 anos, no Brasil e no mundo, para identificar quais as novas finalidades da referida instituição e quais as perspectivas de um novo paradigma.

A vigência das Leis Orgânicas perdurou até a promulgação da Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Antes desta, as Leis Orgânicas sofreram alterações em 50 e 53, com as Leis de equivalência. Estas leis ofereciam outras oportunidades aos egressos desses cursos, tanto no 2º ciclo como no Ensino Superior, mediante provas das disciplinas não cursadas nos cursos profissionalizantes (FARIA, 1998).

Em 1945 encerrou-se o regime ditatorial do Estado Novo, e a Constituição de 1946 marcou a volta à normalidade democrática, com um texto caracterizado pelo espírito liberal e ideais da democracia. À União foi atribuída a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da Educação, constituindo para isso uma comissão de educadores, entre os quais, muitos integrantes do Movimento Renovador escolanovista, para elaborarem o anteprojeto de lei da primeira lei de diretrizes da educação que iria promover a integração da legislação de ensino em um só sistema educacional.

Os trâmites do referido anteprojeto de lei pelo Congresso Nacional prolongou-se por cerca de quinze anos, até que fosse aprovado em 20 de dezembro de 1961.

Levando em conta o fato de que a instituição educacional do SENAC foi criada em razão das transformações sócio-econômicas e políticas daquele

momento, pode-se concordar com a posição de Libâneo (1991), a qual entende que a tendência educacional relaciona-se com as finalidades sociais da escola.

Como já foi abordado, o paradigma educacional vigente na educação brasileira durante a década dos anos 40, quando foi criado o SENAC, partia de uma concepção tradicional para uma tendência cada vez mais orientada para o escolanovismo e a seguir, por volta dos anos 60, as influências do tecnicismo, visando à formação do profissional. Desde a década de 20, já ganhava espaço o movimento escolanovista liderado por Anísio Teixeira, que defendia a pedagogia liberal renovada. A Constituição de 1937 inseriu em seu texto algumas idéias desse movimento renovador, juntamente com as da pedagogia tradicional.

Logo na década seguinte, nos anos 40, foi instalada a instituição profissionalizante do SENAC-São Paulo, iniciando suas atividades com os cursos de praticante de comércio e escritório em quatro escolas na capital, e a abertura das primeiras unidades no interior: Campinas, Ribeirão Preto, Bauru, São José do Rio Preto, Taubaté e Botucatu (senac.com.br/conheça/index.html, acesso em 22-11-2003).

Na década de 50, o SENAC-São Paulo começou a expandir e diversificar suas ofertas de ensino com os seguintes cursos: a) os cursos de especialização de Garçom, Datilografia e Idiomas; b) intensificação da formação de jovens por meio do Ginásio Comercial; c) lançamento do Colégio Técnico Comercial, que dava formação em Contabilidade e Secretariado equivalente ao antigo 2º grau, e do Curso de Auxiliar de Vendas e Escritório, com duração de três anos (Ibid).

O SENAC foi criado sob a primazia da pedagogia tradicional, mas já com a aproximação de alguns ideais da Escola Nova e, a partir da 2ª metade dos anos 50, a chegada da tendência liberal tecnicista, que se anunciava com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAE). Mas o tecnicismo somente foi introduzido de maneira mais efetiva no final dos anos 60. O marco da implantação do modelo tecnicista é representado pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, as quais reformaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. A partir desse momento, iniciava-se a introdução em nossas instituições educacionais, as primeiras práticas pedagógicas com idéias construtivistas.

Com o objetivo de adequar-se à nova sociedade em transformação, cujo processo já vinha desde o início do século XX, que passava de agrária a industrial, de rural a urbana, dividindo a sociedade em duas classes, a burguesa e a operária,

o SENAC passou a orientar-se pela pedagogia tecnicista, adequando-se, no início, à orientação político-econômica do regime militar getulista (1937—1945).

Na década seguinte, anos 60, a atuação do SENAC-São Paulo expandiu-se com: a criação de novos cursos: de Moda/Manequim e Fotografia; a inauguração do primeiro hotel-escola - Grande Hotel São Pedro; início de programas de curta duração para a clientela adulta.

Nos anos 70, a expansão avançou e inovou nas áreas: a) criação da área de Gestão e Negócios e inauguração do Centro de Estudos Avançados em Turismo e Hotelaria (CEATEL); b) início do curso Programador de Computadores Eletrônicos, momento em que a informática chegava ao Brasil; c) as empresas e comunidade passaram a fazer parte da clientela; d) criação da Unidade Móvel de Formação e Treinamento (UNIFORT), atingindo 111 municípios, oferecendo qualificação profissional à população não atendida pela rede física (senac.com.br/conheça/index.html, acesso em 22-11-2003).

A expansão e diversificação da área de atividades do SENAC-São Paulo continuou ao longo da década de 80, lançando unidades especializadas em Gestão Educacional, Saúde, Beleza, Moda, Decoração, Turismo e Hotelaria, Varejo, Administração e Gestão de Negócios; a seguir, o SENAC promoveu a diversificação dos cursos Técnicos de Nível Médio e de Auxiliar Técnico: Óptica, Prótese Dentária, Enfermagem, Administração, Turismo, Contabilidade e programador de Microcomputador; ingressou na Educação Superior com o lançamento do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (senac.com.br/conheça/index.html, acesso em 22-11-2003).

O SENAC-São Paulo continuou expandindo-se, diversificando-se e inovando durante os anos 90, com nova estratégia para o crescimento da auto-sustentabilidade da instituição com o ingresso nas áreas de Design de Interiores, Saúde Ambiental, e Gastronomia; a inauguração da Editora SENAC-São Paulo, da TV SENAC, hoje Rede SESC/SENAC de Televisão e mais um hotel-escola, Grande Hotel Campos de Jordão; a solidificação de parcerias internacionais; a aprovação em Faculdades SENAC é reconhecida pelo Ministério de Educação (MEC), com onze cursos superiores.

1.3 O Programa de Desenvolvimento Educacional

De um modo geral, as instituições educacionais brasileiras orientam-se pela legislação de ensino do país e por documentos internos elaborados de acordo com suas atividades específicas. No caso do SENAC-São Paulo, serão analisados o Regimento Interno, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP), a Proposta Pedagógica (PP), Texto de Apoio, entre outros. O Regimento Interno das Unidades SENAC-São Paulo, trata da Educação Profissional e Ensino Médio, estabelecendo a missão, princípios e objetivos da Instituição; fixando a organização técnico-administrativa; definindo a comunidade educacional (corpo docente e corpo discente); organizando o processo educacional; tratando do regime educacional e disciplinar.

O PDE é um programa destinado aos professores e técnicos do SENAC-São Paulo, com o objetivo de orientar esses profissionais em exercício, segundo a concepção, metodologia e avaliação de ensino adotadas pela Instituição, sendo um tipo de formação continuada.

A Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico apresenta uma visão de Homem e do Mundo do Trabalho defendida pela Instituição, acrescentando uma perspectiva histórica que se resume em buscar cada vez mais uma referência nacional de qualidade em educação profissional; define a programação, os currículos, a metodologia da educação profissional, o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação.

Os Textos de Apoio contêm a legislação pertinente à Instituição, no tocante à Educação, tais como:

- a) Constituição Federal;
- b) LDB/96 (Lei 9394/96);
- c) Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/96, sobre a educação profissional;
- d) Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº16/99, que apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico;
- e) Resolução CNE/CEB nº 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico;

- f) Quadro anexo à Resolução CNE/CEB nº 04/99: áreas profissionais e cargas horárias mínimas;
- g) Resolução CEB nº 3/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio;
- h) Plano de Curso, documento que sistematiza os objetivos e demais componentes do processo educacional a ser desenvolvido no âmbito de um curso;
- i) Plano de Trabalho do docente;
- j) Proposta Pedagógica/Projeto Pedagógico;
- k) Avaliação, Recuperação e Promoção;
- l) Questões de Reuniões;
- m) Regimento das Unidades SENAC-São Paulo

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) tem como Coordenação Executiva o Núcleo de Educação Corporativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Administração Regional no Estado de São Paulo (SENAC-São Paulo) em parceria com o Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, e Coordenação Estratégica da Gerência de Desenvolvimento Educacional.

O PDE é um programa destinado a docentes e técnicos do SENAC-São Paulo, com o objetivo de desenvolver competências docentes essenciais, relativas ao processo de planejamento, mediação e avaliação da aprendizagem. As competências a serem desenvolvidas são fundamentais para o sucesso da missão da Instituição.

Entre as macroestratégias do SENAC-São Paulo propostas para a década de 2001-2010, para cumprir sua missão institucional destaca-se a “aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania”.

O PDE adota uma macroestratégia orientada por um paradigma educacional centrado no aluno enquanto sujeito do processo de aprendizagem, o que exige uma “atualização do papel docente”, que se desloca para a mediação da aprendizagem. Ao final do Programa, a expectativa é a de que os docentes e técnicos do SENAC-São Paulo tenham conseguido desenvolver e/ou aperfeiçoar as competências necessárias à atividade docente, elevando o nível qualitativo do ensino oferecido pela Instituição. As competências a serem desenvolvidas

envolvem um papel mediador dos professores, focando as seguintes ações básicas:

- a articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanista; habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o "desenvolvimento de competências" e o "aprender a aprender";
- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- conhecer profundamente a proposta curricular do curso no qual atua, planejar e desenvolver em equipe o processo educacional contido nesta proposta, de modo integrado e significativo;
- criar situações de aprendizagem onde o contexto, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;
- manter uma postura democrática, participativa, cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos, atualizar-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos (PDE, 2001, p. 1).

A continuidade do PDE dá-se pelo Projeto de "Educação Corporativa", com caráter de formação continuada, visando o aperfeiçoamento das competências implícitas nesse novo papel docente e focalizando especificamente a educação profissional, conforme a legislação educacional vigente.

As competências a serem desenvolvidas durante o PDE referem-se às competências docentes, de acordo com o Parecer CNE-CEB nº 16/99, e da Resolução CNE-CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação

Básica) nº 4/99, de 8-12-99, que conceituam “competência profissional” como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O Parecer nº 16/99 entende o vocábulo “conhecimento” como “saber”. A habilidade refere-se ao “saber fazer” relacionado com a prática do trabalho, indo além da mera ação motora. O “valor” se expressa no “saber ser”, no julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária, a iniciativa e a criatividade.

O enfoque metodológico do PDE é essencialmente operatório, requerendo que os participantes planejem e desenvolvam situações de ensino em suas respectivas áreas de atuação, buscando o desenvolvimento de competências profissionais pautadas no “aprender a aprender”. As estratégias devem enfatizar a aprendizagem com autonomia.

A maioria dos módulos compõe-se de duas partes: a) uma presencial, com atividades desenvolvidas em sala de aula; b) outra não presencial, com atividades de leitura e similares, essenciais para o desenvolvimento da parte presencial.

As estratégias pedagógicas consistem em leitura de textos, dentro e fora da sala de aula; projeção e análise de vídeos; trabalhos em subgrupos; exercícios simulados e de sensibilização; jogos; exposições dialogadas, com recursos visuais de apoio, proporcionando a vivência de aulas operatórias, desafiadoras, problematizadoras, ativas e críticas.

Para que o PDE ocorra com sucesso, os Coordenadores do programa nas Unidades organizam e preparam as turmas e os materiais, tomando uma série de medidas.

- Organizam o cronograma das turmas, prevendo um período para as “atividades prévias”, não presenciais, antes do início dos respectivos módulos. Entre os módulos reserva-se um período de “folga”.
- Cuidam para que todos os participantes recebam com antecedência de duas semanas os materiais para as atividades prévias. Os materiais consistem em folha de atividade prévia, planos de curso e textos.
- Providenciam a reprodução dos materiais de uso presencial, para que o professor do módulo distribua aos participantes no decorrer da parte presencial.

- Disponibilizam os materiais de apoio, ou seja, materiais e equipamentos, para a parte presencial.
- Envia(m) com antecedência a(s) lista(s) de participantes à GEP – Gerência de Pessoal.
- No momento da inscrição no PDE, o docente é informado da existência de atividades prévias e da necessidade de realizá-las (PDE, 2002).

Ao todo, o PDE compõe-se de oito módulos para o desenvolvimento de diferentes competências e um módulo sobre tema específico.

Os Módulos Estratégicos têm início com o Módulo de Abertura, por meio do desenvolvimento de competências como: relacionar a situação política, econômica e social do país com as opções estratégicas do SENAC-São Paulo; planejar e desenvolver as atividades educacionais viabilizando a missão e visão do SENAC-São Paulo para a próxima década; relacionar a importância do trabalho docente com a concretização das macroestratégias e metas do SENAC-São Paulo; identificar canais para a busca de informações atualizadas sobre o SENAC-São Paulo, como, por exemplo, a internet, SENAC e você, SENAC on line entre outros.

O SENAC-São Paulo é uma instituição que atua com os olhos no futuro, procurando prever o contexto sócio-político e econômico do país, amanhã, o perfil de profissional que o mercado de trabalho vai demandar no ano seguinte, quais as tendências possíveis de serem identificadas ao nível de macroeconomia. Quando a instituição foi criada, na década de 40, a demanda por mão de obra qualificada já existia. Nesse caso, a ação do SENAC atuava concomitantemente à demanda, pois as transformações do contexto sócio-político e econômico já haviam se desencadeado. Hoje, ao contrário, quando o mercado de trabalho demandar um novo perfil de profissional, é preciso que ele já esteja pronto para entrar em atividade.

De certa forma, esse é um dos papéis do PDE: oferecer uma formação continuada aos docentes, para que acompanhem todas as contradições sociais e mudanças nas relações do setor produtivo. Por exemplo, Deffune e Depresbiteris (2002) analisam essas contradições, destacando que o contexto é de extrema competição, prega-se a preservação ambiental, mas ainda não se conseguiu equilibrá-la com o desenvolvimento, o discurso valoriza a educação, mas falta

medidas para sua melhoria, indefinição dos conceitos como “*polivalência, competência, capacidades e habilidades que se mostram polissêmicas...*” (p. 73).

É para atender as mudanças e contradições que o PDE compõe-se de um conjunto de módulos, cada um centrado em um aspecto a ser debatido, destacando-se, de um modo geral, a proposta do Projeto Pedagógico do SENAC-São Paulo.

Os eixos temáticos a serem trabalhados abordam o SENAC, ontem e hoje, seu planejamento estratégico, a missão, as macroestratégias, política de qualidade e a proposta educacional da instituição. Com relação ao aspecto pedagógico, a abordagem inclui competência profissional, desenvolvimento da cidadania, aprendizagem e autônoma. Sob o enfoque da estrutura organizacional, o curso trata da rede de Unidades; campos de atuação/áreas de negócios, o que o SENAC oferece à comunidade, como a: Educação Corporativa, benefícios e visão geral de sua organização e atividades.

São fundamentais as situações de aprendizagem envolvendo atividades de sensibilização, painéis e exposições orais dialogadas, com recursos visuais de apoio; desenvolvimento de situações operatórias de aprendizagem, visando a compreensão da dinâmica e da cultura organizacional.

Os módulos centram-se em diferentes temas sobre planejamento, desenvolvimento de competências, a prática pedagógica do “aprender a aprender”, os paradigmas que permeiam a atividade educacional, processo de avaliação entre outros.

Dos eixos temáticos constam os conceitos e pressupostos básicos da legislação para a educação profissional; a aprendizagem com autonomia e o papel do professor no processo de planejamento; o planejamento para desenvolver “competências profissionais”, construção do “saber” profissional, do “saber ser” e do “saber fazer”.

As situações de aprendizagem constam de análise dos planos de curso e dos planos de trabalho docente; leitura e discussão de textos; trabalhos em subgrupos; exercícios simulados e de sensibilização; exposições dialogadas, com recursos visuais de apoio; aprimoramento dos planos de trabalho docente, prevendo situações operatórias de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências profissionais.

As situações de aprendizagem buscam a vivência de situações diretas ou analogicamente ligadas às competências docentes seguidas da análise e da discussão dos conceitos e princípios nela envolvidos.

O curso consta também de uma parte constituída de módulos estratégicos especiais abordando implicações práticas da legislação educacional na vida da unidade, destinado a técnicos, supervisores, coordenadores de áreas e/ou cursos e secretários (as) escolares; a prática do novo papel docente no ensino superior, destinado a docentes e coordenadores de curso do ensino superior.

A abordagem do MÓDULO 3 é sobre avaliação, que será tratada mais especificamente no item 2.3 de “avaliação segundo o PDE”. Trata-se da avaliação do desenvolvimento de competências dominadas pelo aprendiz durante os cursos oferecidos pelo SENAC-São Paulo. Para que o professor faça uma avaliação dessas competências precisa antes saber o que seja “competências” e como são desenvolvidas pelo aprendiz; como e por quem são identificadas, até serem integradas aos conteúdos curriculares.

A discussão sobre competências tem acontecido em grande número de países. Na Inglaterra, desde 1986, foi adotado um programa para relacionar, detalhar e avaliar competências. Nos Estados Unidos foi detalhado um conjunto de habilidades necessárias para qualquer trabalho no âmbito da economia globalizada.

Mais recentemente, o sistema britânico de avaliação de competências, que antes apenas determinava saberes e fazeres específicos por área de trabalho, começou a abordar também habilidades mais genéricas. Semelhante às competências essenciais, uma publicação francesa apresenta as “competências transversais”, que são “competências comuns a vários empregos e utilizáveis em um grande número de situações. Algumas empresas falam também de competências gerais ou ainda de competências transferíveis (Inffo Flash, 1998).

No Brasil, a Secretaria de Emprego e Relações de Trabalho do Estado de São Paulo tem, desde 1997, um projeto sobre “habilidades básicas”, procurando determinar “o que os trabalhadores precisam saber e fazer em qualquer ramo das atividades produtivas” (Barato, 2002, p. 231). Esse projeto volta-se para o trabalho qualificado e semiquilificado, que exige, no máximo, oito anos. Ainda não tem havido preocupação com habilidades básicas para trabalho técnico e tecnológico.

De acordo com o autor, ao tratar da teoria e prática na formação profissional, é necessário considerar vários pontos, tais como: a) a transposição da teoria/prática do contexto sociopolítico para o campo didático; b) a teoria passa a ser confundida com o discurso; c) a prática passa a ser vista de maneira subalterna; d) a dinâmica do aprender é empobrecida à medida que a supremacia da teoria sobre a prática justifica a ausência de investimento destinado à aprendizagem técnica.

Para que a educação profissional não se torne um simples adestramento, Barato (2002) propõe que a técnica seja considerada como um tipo específico de saber, merecedor de cuidados didáticos próprios; abandonar a classificação binária teoria/prática; dar um tratamento analítico à técnica enquanto saber; buscar na gênese da técnica caminhos facilitadores do aprender a trabalhar.

O autor defende a postura de que é preciso superar as dicotomias como “conhecimento/habilidade” ou “teoria/prática”, para entender a habilidade e a prática como formas específicas de saber.

Barato (2002) destaca a definição de “competências” da escola francesa que parte do mercado de trabalho, entendendo que “competência” refere-se a um resultado da educação sistemática. Nos dois casos, competências são definidas como “capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho” (p. 234). A idéia de competência inclui a dimensão de flexibilidade e dinamismo do conhecimento.

Conforme Barato (2002), os sistemas de competências têm raízes no behaviorismo, privilegiando comportamentos observáveis.

No Brasil, segundo a Resolução CNE 4/99, entende-se por

competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

De acordo com os Textos de Apoio (2000), do SENAC-São Paulo, que refletem a tendência educacional da Instituição, a melhor forma de avaliar as competências profissionais é pelo “acompanhamento constante e criterioso do

processo de aprendizagem, e com indicações observáveis em projetos, estudo de casos, simulações, prática e estágios” (p. 125).

Conforme o referido Texto de Apoio, o referencial básico da avaliação é o “conjunto das competências indicadas no plano de curso, associado aos núcleos de atividades de aprendizagem e às bases teóricas, científicas, valorativas, técnicas e tecnológicas” (p. 126), permitindo aos docentes e aprendizes a identificação do que fazer, como e qual o nível de aproveitamento ideal e o nível mínimo aceitável.

A avaliação de competências deve considerar que a prática competente e autônoma deve refletir o domínio da teoria. As avaliações dos componentes “teóricos” devem ser bem contextualizadas, operatórias e ter significado relevante.

Segundo a Inffo Flash (1998), no sistema de avaliação francês, as competências não são diretamente observáveis e mensuráveis, mas pode-se medir, contudo, seus efeitos sobre o posto de trabalho. Para cada competência, identificam-se várias situações profissionais significativas e absolutamente necessárias. A essas situações profissionais significativas podem ser associados critérios de apreciação de competências.

Assim, conforme a Inffo Flasch (1998), a avaliação de competências pode ser realizada a partir de desempenhos, ou seja, resultados obtidos. “Os desempenhos obtidos pela pessoa nesta situação são avaliados como ligados ao seu nível de domínio desta competência” (p. 8). Discrimina-se os indicadores de desempenho obtidos, que podem ser quantitativos ou qualitativos.

No PDE, a avaliação atua como “elemento de regulação do processo de aprendizagem-ensino, assumindo um caráter essencialmente formativo...” (NORI, 2000, p.3).

Pode-se dizer que o PDE consiste nas idéias básicas a serem seguidas pelos professores do SENAC-São Paulo, no que tange à prática pedagógica para o desenvolvimento de competências dos aprendizes, envolvendo os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

O PDE faz uma relação com o mundo do trabalho, envolvendo o professor em exercício e um programa de formação continuada, trabalhando com o desenvolvimento de competências e com o processo de avaliação eleito pelo Projeto Pedagógico e acolhido pelo Regimento das Unidades SENAC-São Paulo, artigos 44 a 49. A avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e

cumulativa (art. 44); os critérios de avaliação adotados pelo professor devem ser explicitados nos planos de trabalho dos docentes (art.45); o resultado do processo de avaliação será expresso em menções “ótimo”, “bom” e “insuficiente” (art. 46).

Até o momento, este trabalho procurou estudar o processo de avaliação dentro do SENAC-São Paulo, resgatando o contexto sócio-econômico e político em que foi criado, sua expansão e as atividades de formação docente contínua do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). No próximo capítulo apresentamos a trajetória da prática avaliativa ao longo do tempo, até chegar ao foco de nosso interesse, o SENAC e o PDE, e a proposta de avaliação que consagram.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS: DO AUTORITARISMO AO ATO AMOROSO

“A mente que se abre a uma nova idéia
jamais voltará ao seu tamanho original.”

(Albert Einstein)

A questão da avaliação é tão antiga quanto a origem do homem, pois o ato de julgar é inerente ao ato de pensar do ser humano. A cada ato praticado, o homem faz um juízo de valor para saber se o resultado foi positivo ou não. Esse juízo segue critérios coerentes com a cultura, aspirações, desejos do avaliador e, por isso, a avaliação tende a ser subjetiva. O que tem valor para um pode não ter para outro.

A partir dessa reflexão, pode-se compreender a razão de tantas teorias e critérios de avaliação, variando no tempo, no espaço, em cada sociedade, e até dentro de um mesmo sistema escolar.

2.1 O Processo de Avaliação no Brasil e no Mundo

Um estudo que busque uma compreensão mais clara sobre a avaliação precisa conhecer, preliminarmente, o seu conceito e a quem ela interessa. Em uma conceituação simplista, pode-se dizer que a avaliação é uma prática educativa que constata o aproveitamento do aprendiz, com a finalidade de avançar nos conteúdos curriculares ou, não havendo aprendizagem, retroceder e repetir o ensino do assunto trabalhado. Desde que a instituição escolar foi criada, esse é o processo de avaliação adotado: ou o aprendiz aprende o conteúdo dado ou repete.

Neste capítulo, apresentamos algumas análises, buscando identificar as relações da prática de avaliação em sala de aula com as determinações ideológicas, políticas, econômicas, entre outras, no momento atual da nossa sociedade.

A primeira manifestação histórica da avaliação, tudo indica ter ocorrido na China, no século II a.C., com a função de selecionar funcionários, evitando a

influência e pressão de grupos burocráticos. Nesse caso, era um instrumento de seleção extra-escolar (SACRISTÁN, 1998).

Como prática educativa, a avaliação surgiu na universidade medieval, prática denominada a disputatio, que consistia em uma exposição oral de um aluno com seus professores. No caso da pedagogia jesuítica também havia a imposição da demonstração constante do que se aprendia, agora por meios escritos (Ibid).

A universalização do sistema educativo adota a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante, principalmente quando se perde a relação pessoal continuada do professor/a com cada um de seus alunos/as (SACRISTÁN, 1998, p. 299).

A primeira pedagogia liberal elaborada pela burguesia ficou sendo conhecida como “tradicional”, e verificava o quanto de um determinado conteúdo havia sido assimilado pelo aprendiz. Depois, seguiram-se a escolanova e a tecnicista, que por serem também fundadas no pensamento liberal, não trouxeram mudanças estruturais, pois se subordinavam à ideologia dominante (RAPHAEL, 2002).

A burguesia revolucionária, vitoriosa no conflito da Revolução Francesa, em 1789, na França, ao instalar-se no poder, tornou-se reacionária e conservadora, colocando o proletariado como classe subalterna. Os ideais e princípios do pensamento liberal continuam definindo a sociedade capitalista, mas sempre orientados pela ideologia dominante no momento histórico.

A nossa Constituição Federal prevê e garante aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei (art. 5º). E o pensamento liberal acrescenta que “cada indivíduo pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens (LUCKESI, 1999, p. 29).

Esses princípios do pensamento liberal determinaram todas as pedagogias hegemônicas subseqüentes, surgidas desde a Revolução Francesa até os dias atuais, estando a serviço da classe burguesa. Essa pedagogias do modelo social conservador fazem renovações internas mas não permitem propostas para a sua superação, para que o sistema permaneça intocável.

Mas, no bojo da prática social liberal foi emergindo um outro modelo pedagógico, no qual a liberdade e igualdade entre os seres humanos não fiquem apenas na letra da lei, mas que se cristalizem na realidade social. Mas, a apropriação de um conceito não é suficiente para transformar a prática dos professores. A compreensão clara dos conceitos é demorada, causando distorções na prática (RAPHAEL, 2002). Desse modelo mais progressista, emergiram a pedagogia libertadora, inspirada na práxis de Paulo Freire; a libertária e a dos conteúdos socioculturais, representada pelo grupo de Dermeval Saviani, conhecidas, estudadas, mas pouco adotadas, uma vez que contrariam os interesses da ideologia dominante.

Tradicionalmente, o Brasil tem por costume importar modelos sociais, artísticos, científicos, políticos e econômicos da Europa e dos Estados Unidos. Não fugindo à regra, as concepções pedagógicas adotadas no país seguiram essa mesma tradição, importando tendências e procedimentos pedagógicos sem muita preocupação com a diferença da realidade interna do nosso país, do nosso contexto sócio-econômico, ideológico e cultural. A influência alienígena está presente, consciente ou inconscientemente, na maioria das práticas educativas de nossos professores.

Os estudos sobre a trajetória histórica da avaliação educacional tem revelado a influência dos estudiosos norte-americanos na teoria da avaliação no Brasil. Desde as duas primeiras décadas do século XX, há estudos sobre a mensuração de mudanças do comportamento humano. A partir das décadas de 30 e 40, as pesquisas foram intensificadas, passando a incluir procedimentos mais abrangentes e sistemáticos para a medida do desempenho do aluno². Entre os muitos estudos destaca-se o modelo de Tyler, baseado em objetivos comportamentais e em metodologia de análise quantitativa, ainda presente na prática pedagógica das escolas norte-americanas, apesar de algumas oposições, que determinaram o surgimento de novos modelos de avaliação escolar (MAZZAROBA e ALVARENGA, 1999).

Outro estudo que se destacou foi o de Cronbach, de 1963, que discutiu quatro aspectos da avaliação: a) a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; b) os diferentes papéis da avaliação educacional; c) o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; d) algumas

técnicas de medida à disposição do avaliador educacional. As idéias desses modelos tiveram grande impacto na década de 60, influenciando os trabalhos de Stake e Scriven. O primeiro apresentou um caráter multiforme, abordando diferentes problemas ligados à avaliação, tal como, a avaliação responsiva. Esta procura responder a alguns problemas específicos: a instituição³ e o avaliador (Ibid).

Ainda nos anos 60, Scriven desenvolveu uma série de idéias para a teoria da avaliação educacional, destacando a de que a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Também diferenciou os papéis formativo e somativo da avaliação, mostrando que embora a primeira contenha um componente do segundo, caracteriza-se por seu caráter processual, uma vez que ocorre por etapas, ao longo do desenvolvimento de programas e produtos educacionais, possibilitando as modificações necessárias (Ibid).

A avaliação somativa, por sua vez, é realizada ao final de um programa e possibilita o julgamento do mérito ou valor, dando pistas para a orientação das ações e tomada de decisões.

A teoria da avaliação educacional continuou influenciada pelo pensamento de Tyler. Em 1969, Popham publicou cinco volumes sobre planejamento de ensino e avaliação, cujo ponto de partida era a necessidade de definir objetivos comportamentais, além de valorizar a construção de testes. O modelo de Popham era baseado nos estudos de Mager e exacerbou a tecnologia da avaliação através da operacionalização dos objetivos educacionais, chegando a criar uma terminologia especial, com listas de verbos “permitidos” ou “proibidos” no estabelecimento de objetivos operacionais, ainda presentes na prática da maioria dos professores brasileiros.

As idéias positivistas de avaliação persistiram através das idéias de Bloom, centradas na crença de que o domínio da aprendizagem está disponível para todos; à instrução cabe encontrar os meios para que a maioria dos estudantes aprendam. Assim, diferenciou o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação: enquanto o primeiro prepara o estudante, o segundo serve para a verificação do domínio ou da falta de habilidade do educando (Ibid).

² Testes, escalas de atitudes, inventários, registros, etc.

³ Diretoria, equipes técnicas, corpo docente.

As idéias de Bloom influenciaram a criação de um sistema de ensino e avaliação mais coerentes entre si. Bloom destacou a importância do domínio de taxonomias, isto é, as classificações que fez, a partir dos aspectos sociais, cognitivos e físicos, despertando os professores para os perigos da incoerência entre os conteúdos e o que se avalia.

Na década de 70, Stufflebeam, Guga e equipe estruturaram um modelo centrado no processo de julgamento e de tomada de decisões. Segundo esse modelo,

a obtenção de informações é função técnica do avaliador, enquanto que o delineamento e a provisão de decisões são feitos pelo avaliador e por quem toma as decisões (por exemplo, o administrador escolar) (Ibid, p. 35).

Esse modelo recomenda que para cada uma das “decisões de planejamento, de estruturação, de implementação e de reciclagem, sejam feitas avaliações referentes ao contexto, ao insumo, ao processo e ao produto” (Ibid, p. 35)

Sacristán (1998) elaborou uma síntese das etapas pelas quais a avaliação tem passado ao longo do tempo. Uma primeira tradição foi a de classificar o rendimento escolar dos alunos, para permitir sua graduação, determinar quem passa numa disciplina ou num curso, propiciando a seleção e hierarquização dos alunos. Nesse momento, a avaliação passou à valorização e sanção realizada a partir da atribuição, por saber e por autoridade, que a instituição escolar investe aos professores. A seguir, teve início a preocupação pela objetividade na medição de resultados educativos, entendendo-a como um conceito positivista da ciência, com a proliferação dos testes, busca de provas objetivas e outros. O autor encerra a síntese destacando a organização da prática didática baseada na teoria curricular de Tyler, junto com uma visão condutista da aprendizagem.

A teoria condutista de aprendizagem considerava como efeitos educativos só aqueles que se traduzem em mudança de conduta e são observáveis por meio de técnicas objetivas de avaliação, que predominaram entre as décadas de 60 e 70. Depois, buscou-se uma pedagogia com prática mais científica, precisando os objetivos e tecnicando os procedimentos de avaliação; havia uma busca de

cientificidade; toda a avaliação objetiva ficaria subordinada à opção que os objetivos apresentam.

Graças à união de todas essas características, a avaliação tende a ser concebida como recurso para proporcionar informação. Devido aos processos transferidos para a educação, a avaliação dos alunos significa que avaliamos para obter informação sobre como transcorre o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação dos aprendizes passou a ser entendida como

o processo por meio do qual os professores/as, já que são eles que a realizam, buscam e usam informação, de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno/a em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo (SACRISTÁN, 1998, p.302).

Tyler foi o criador da teoria curricular, da qual partiu o esquema de organizar a prática didática condutista da aprendizagem. Essa teoria tinha para a avaliação a conseqüência de considerar como efeitos educativos só aqueles que se traduzem em mudanças de conduta, sendo observáveis. Segundo Tyler,

A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados (apud SACRISTÁN, 1998, p. 300).

A educação brasileira passou por todos esses processos, predominando em nossas escolas, particularmente, a avaliação tradicional, classificatória, que hierarquizava os alunos e valorizava o professor como autoridade inerente ao cargo e dono do saber; a teoria condutista, que também pode ser chamada de comportamentalista, que considera as mudanças de conduta observáveis, avaliadas por testes, provas objetivas e outros instrumentos; a avaliação tecnicista, com prática mais científica; mais recentemente, tem sido discutido em nossas escolas, o processo de avaliação construtivista.

Ao analisar as etapas de avaliação citadas, observa-se que há um movimento da concepção tradicional, classificatória, para outra, a dialógica, problematizadora; de uma avaliação punitiva, que buscava os erros, para outra, que busca no erro o caminho para o avanço no processo de aprendizagem; de

uma avaliação que considera o aprendiz como um ser passivo, que recebe o conhecimento pronto, para outra, que reconhece no aluno um ser ativo, que constrói o seu próprio saber.

A partir dessas considerações sobre a trajetória histórica do processo de avaliação, passaremos a analisar as concepções de avaliação adotadas pelo SENAC – Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial.

2.2 O Processo de Avaliação do SENAC-São Paulo

No momento atual, é preciso considerar as aceleradas transformações que estão ocorrendo nas relações de trabalho e no mundo do trabalho em geral, devido ao desenvolvimento técnico e científico, conduzindo a sociedade industrial para uma nova sociedade da “Informação”. Estão em transformação, tanto a vida social cotidiana das pessoas como o ambiente de trabalho, a demanda por um novo perfil de profissional, o que, conseqüentemente, interfere nas instituições educacionais. Estas, por sua vez, no desempenho da função formadora de profissionais, têm se deparado com a emergência de um novo paradigma, que busca uma formação direcionada para o desenvolvimento de competências. Logo, é preciso que os profissionais da Educação atualizem-se, acompanhando as novas tendências que estão sendo debatidas nas conferências, reuniões e seminários.

Ao ser criado pelo Conselho Regional do Estado de São Paulo, o SENAC-São Paulo foi instalado em 1º de setembro de 1946, no prédio da associação de São Paulo, dando início às suas atividades no campo educacional e, evidentemente, à avaliação do aproveitamento de seus aprendizes.

Em novembro de 1947, o SENAC-São Paulo e o Serviço Social do Comércio (SESC) lançaram, em parceria, a educação a distância, através do rádio e imprensa escrita, possibilitando aos comerciários do interior do Estado, tivessem acesso ao desenvolvimento educacional, o processo de avaliação adotado foi o tradicional, mas, já se observa um avanço no sentido de se fazer um acompanhamento contínuo do aproveitamento dos aprendizes. Observa-se, entretanto, que o objetivo da avaliação era classificatório e não de diagnóstico.

A avaliação da aprendizagem foi feita através de duas provas preparadas pela Divisão de Ensino do SENAC-São Paulo e aplicada pelo professor-assistente nos núcleos receptores. Fizeram as provas 1.170 alunos, sendo que os dois melhores de cada núcleo-receptor foram encaminhados para a cidade de São

Paulo, onde se submeteram a uma prova oral perante banca examinadora, composta pelos professores responsáveis pela elaboração das matérias transmitidas durante o curso. O objetivo era classificar os melhores alunos-ouvintes para efeito de premiação. Entre os prêmios havia uma viagem aos Estados Unidos e uma estada de 15 dias na Colônia de Férias do SESC em Bertiooga (senac.com.br/conheça/index.html). Essa prática de classificar os melhores alunos não é mais utilizada hoje pelo SENAC, pois inclui alguns e exclui os demais.

Tradicionalmente, sobretudo no contexto educacional, a palavra “avaliação” significa “julgamento, classificação e exclusão, fazendo lembrar situações estressantes, eivadas de preconceitos, injustiças e punição. Mas, a tendência atual, é avaliar para diagnosticar, visando obter subsídios para mudança. Esse seria o verdadeiro significado da avaliação: “um ato construtivo de diagnóstico e transformação” (NORI, 2002, p.1). Neste sentido, o SENAC assume o seguinte entendimento:

A avaliação tradicional da aprendizagem é realizada através de provas dissertativas, testes de múltipla escolha, exposição oral e amostras de trabalho que procuram verificar a memorização dos conteúdos e o domínio de habilidades específicas transmitidos nas aulas. Tal tipo de avaliação estimula o estudo só para as provas, para tirar nota, passar de ano ou obter o certificado ou diploma. Tem uma concepção classificatória, fundamentada na competição, no individualismo, no poder e na arbitrariedade dos professores sobre os alunos. Baseia-se em visão unilateral, centrada no professor; unidimensional, centrada nas medidas padronizadas; e na fragmentação em disciplinas do currículo (Proposta Pedagógica, SENAC, set/2003, p. 19).

Segundo Luckesi (1999), a avaliação deve ser um ato amoroso, “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (p. 69). O diagnóstico tem por objetivo obter informações para tomar decisões que auxiliem o educando no seu crescimento, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos. “Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar

auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social (p. 175).

O objetivo geral a ser alcançado é encontrar uma resposta à questão colocada como problemática a ser resolvida. Será estabelecida uma relação entre a educação profissionalizante, o papel do professor no processo de avaliação e a coerência entre objetivo/currículo/avaliação. Aos professores cabe “avaliar contínua e sistematicamente o desempenho do aluno e sua capacidade de autonomia na aprendizagem e, quando necessário, planejar e executar diferentes estratégias de ensino e de avaliação” (art. 21, IV, Regimento das Unidades do SENAC, 2004).

Essa orientação é coerente com o Projeto Pedagógico, uma vez que este propõe um papel interativo ao professor no processo educativo, que deve estar comprometido tanto com o ato de ensinar como com a aprendizagem dos alunos. O processo de avaliação deve considerar a qualidade do ensino, a aprendizagem profissional do aprendiz, a educação para a vida e a promoção da cidadania.

O PP, na hierarquia interna ao SENAC, está em posição superior ao PDE, que lhe deve coerência em seu programa de curso;

O SENAC-São Paulo adota a avaliação formativa, que é contínua e cumulativa, possibilitando o diagnóstico sistemático do processo de aprendizagem e ensino. Assim, são priorizados os instrumentos de avaliação integradores de conteúdos curriculares e estimuladores da autonomia da aprendizagem. Essa avaliação envolve atividades realizadas individualmente e em grupos e fornecem indicadores para a avaliação das competências adquiridas.

A organização curricular por competências parte do pressuposto de que cada competência traz em si determinado grau de exigência cognitiva, valorativa e comportamental, que pode ser traduzido por “indicadores de desempenho”.

Antes de tratar da organização curricular por projetos, faremos uma breve abordagem sobre a Pedagogia de Projetos, que surgiu no início do século, com John Dewey e outros representantes da Pedagogia Ativa. Para Dewey (apud CUNHA, 2001), a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida. Essa questão da relação entre a escola e a realidade sócio-cultural continua até os dias atuais.

A Pedagogia de Projetos visa à re-significação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas

múltiplas dimensões. O trabalho com Projetos traz uma nova perspectiva para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem (LEITE, 2002).

A Pedagogia de Projetos expressa uma concepção globalizante, que permite ao aluno analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua totalidade, utilizando para isso os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sócio-cultural (Ibid).

A partir dessa rápida abordagem, pode-se dizer que na organização curricular por projetos, a avaliação de desempenho é contínua e cumulativa, o que possibilita o diagnóstico sistemático do processo de aprendizagem e ensino. Os instrumentos de avaliação priorizados são os integradores de conteúdos curriculares e estimuladores da autonomia da aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupos e forneçam indicadores para a avaliação das competências adquiridas (Programa de Desenvolvimento Pedagógico - PDP/2002).

A organização curricular por competências parte do pressuposto de que cada competência traz em si determinado grau de exigência cognitiva, valorativa e comportamental, que pode ser traduzido por “indicadores de desempenho” (Ibid).

Diz-se que o aluno adquiriu determinada competência, quando seu desempenho expressar este patamar de exigência qualitativa. Para identificar esse patamar é preciso que os “indicadores de desempenho” sejam definidos no “plano de trabalho coletivo dos docentes, no âmbito de cada projeto”, norteando o desenvolvimento de todas as atividades. A equipe técnica e docente deve direcionar todos os esforços para alcançar o patamar de desempenho desejado, bem como estimular sua superação. Assim, é preciso potencializar a aprendizagem e reduzir, ou mesmo eliminar, o insucesso. A educação por competência implica em assegurar condições para que o aluno supere dificuldades de aprendizagem diagnosticadas durante o processo educacional.

O resultado do processo de avaliação deve ser expresso em menções:

- 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.
- Suficiente: capaz de desempenhar as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão.

- Insuficiente: não ser capaz de desempenhar as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão (PDP, 2002).

A frequência mínima obrigatória às atividades é de 75 % do total de horas previstas para o desenvolvimento de cada projeto.

A organização das atividades deve ser flexível, para facilitar a participação dos alunos nas diversas atividades dos projetos e assegurar o desenvolvimento das competências definidas no Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP).

Será considerado aprovado o aprendiz que obtiver, no mínimo, menção “suficiente”, em cada projeto. Reprovado será o aprendiz que obtiver menção insuficiente em cada projeto.

Conforme o Programa de Desenvolvimento Pedagógico - PDP (2002), no contexto da educação profissional, a avaliação atua como elemento de regulação do processo de “aprendizagem-ensino”, assumindo um caráter essencialmente formativo, operatório, onde os critérios são pensados por toda a equipe técnica e docente, a partir das competências propostas, e no qual os procedimentos/instrumentos utilizados permitam coletar informações úteis como *feedback* a aprendizes e docentes, e ainda observam situações significativas de aprendizagem.

Na perspectiva de aprendizagem com autonomia, avaliar faz parte do processo educacional. É o momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e replanejar a prática pedagógica. A avaliação qualitativa, enfoca o desenvolvimento individual e coletivo, e leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Sendo o currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser contínuas, preferencialmente feita pelo conjunto dos professores e aprendizes do projeto, módulo ou bloco temático. A partir de 2004, o resultado do processo de avaliação passou a ser expresso nas menções ótimo, bom ou insuficiente, estando relacionadas com o nível de domínio das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão.

Com relação às menções, enquanto a Proposta Pedagógica (PP) adota três níveis de aproveitamento, o PDP de 2002 adota quatro níveis, acatando também a menção “suficiente”. A avaliação dos cursos técnicos e no ensino médio

são feitas com as três menções citadas, enquanto nas faculdades do SENAC os resultados ainda são expressos em notas (PP, set./2003).

Mas, seja qual for o instrumento adotado para a avaliação, a PP entende que deve ser um “processo contínuo de acompanhamento, análise e resgate coletivo das competências constituídas e acumuladas ao longo do processo” e também verificar o quanto o aluno está sendo preparado para enfrentar o contexto de trabalho “mutante e dinâmico” em que está inserido.

Em relação ao processo de avaliação do passado, a atual tem como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo. Este novo papel do professor considera-o comprometido não apenas com o ato de ensinar, mas também com a aprendizagem dos alunos, expressando também a qualidade do ensino.

2.3 A Avaliação segundo o PDE

No item 1.3 foram abordados os módulos do PDE, de um modo geral, fazendo referência sobre seus objetivos, temas selecionados a serem trabalhados, sugestões sobre atividades.

Neste item, o texto aborda o módulo três do PDE, que trabalha com a avaliação, buscando desenvolver competências para o docente

propor instrumentos e procedimentos operatórios de avaliação, a partir da análise crítica do papel desta enquanto elemento de diagnóstico e regulação do processo de aprendizagem e de suas implicações para a organização curricular e metodologia de trabalho do curso, expressas no Plano de Trabalho Docente (PDE, 2002).

Os eixos temáticos a serem trabalhados incluem as características da prática pedagógica voltada ao “aprender a aprender” e a avaliação de competências; a avaliação no processo de aprendizagem sob novos paradigmas: diagnóstico e acolhimento na regulação individual do processo de aprendizagem; revendo e refazendo práticas e instrumentos operatórios de avaliação.

Entre as situações de aprendizagem destaca-se a vivência e análise de atividades de avaliação: leitura e discussão de textos, análise e discussão de

vídeos; práticas comentadas de avaliação e desenvolvimento de propostas de avaliação centradas no “aprender a aprender”.

O PDE procura desenvolver nos professores do SENAC-São Paulo a concepção de avaliação de competências adotada na instituição, com o objetivo de capacitá-los a avaliar o aprendiz, ao concluir o curso, dentro do perfil exigido do profissional para ingressar no mercado de trabalho.

A avaliação deve ser contínua e cumulativa, possibilitando o diagnóstico sistemático do ensino-aprendizagem, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos ao longo do processo de aprendizagem sobre as eventuais provas finais.

Com relação aos instrumentos, devem ser priorizados os integradores de conteúdos curriculares e estimuladores de autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupo e forneçam indicadores de implicação, no contexto profissional, dos conhecimentos e habilidades aprendidos, tais como projetos, pesquisas e demais atividades de caráter essencialmente operatório.

O PDE tem por objetivo desenvolver competências docentes que possibilitem ao professor não apenas utilizar os instrumentos e procedimentos de avaliação disponíveis, mas também propor novos, procurando aperfeiçoá-los e ajustá-los ao curso técnico em que ministra aulas.

O resultado do processo de avaliação pode ser expresso em notas ou menções, mas segundo o PDE, preferencialmente nas menções ótimo, bom, suficiente e insuficiente.

A avaliação está vinculada à freqüência: a freqüência mínima obrigatória às aulas é de 75% do total de horas, podendo haver compensação de ausências, conforme critérios estabelecidos na proposta pedagógica da Unidade.

O PDE considera aprovado o aprendiz que obtiver nota mínima seis ou menção mínima “suficiente” na síntese das avaliações realizadas durante o processo de aprendizagem.

Será reprovado o aprendiz que obtiver menção “insuficiente” ou nota abaixo de seis.

A recuperação será contínua, realizando-se concomitantemente ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos, ou intensiva ao final dos mesmos, de acordo com as características de cada componente curricular.

Ao ser trabalhado o módulo Avaliação, os participantes terão como eixo a prática educativa do “aprender a aprender” e a avaliação de competências necessárias ao profissional ao ingressar no mercado de trabalho; a avaliação sob novos paradigmas, além de se fazer uma revisão das práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação, visando discutir pontos que podem ser aperfeiçoados ou devem ser modificados.

Nesse momento, os participantes apresentam sugestões, críticas, idéias inovadoras, seguindo trabalhos práticos de elaboração de planos de avaliação e aplicação dos instrumentos.

O PDE procura despertar nos docentes uma visão mais aberta sobre a avaliação, libertando-se das amarras tradicionais calcadas em posturas rígidas. A proposta é levar os docentes a refletirem sobre todos os momentos da avaliação, considerando todos os indícios de avanço, para melhor poder ajudar os aprendizes no processo ensino-aprendizagem.

A partir da abordagem apresentada, sobre as práticas avaliativas que têm estado presentes em nossas escolas, vamos procurar identificar quais as tendências subjacentes à proposta de avaliação do Projeto Pedagógico do SENAC-São Paulo.

CAPÍTULO III

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS/PSICOLÓGICAS QUE EMBASAM A AVALIAÇÃO FORMATIVA

“Nunca se deve pensar que se chegou ao topo, mas, pelo contrário, que se tem ainda muito para aprender. Desse modo não se estabelecem tetos nem limites.”

(Alicia Alonso)

Este estudo procura analisar a relação da Psicologia com a Educação no Brasil, destacando as teorias que têm predominado em escolas do Brasil, particularmente, as que embasam o processo de avaliação nos cursos de ensino técnico e superiores. Procura também analisar o fato de que a maioria das teorias pedagógicas/psicológicas que têm predominado nas escolas brasileiras foram forjadas em contexto estranho e aplicadas em salas de aula sem a preocupação com uma adaptação à realidade do país. O problema é duplamente nocivo, porque existe a influência das teorias norte-americanas que, por sua vez, também importam e traduzem obras estrangeiras, fazendo cortes das idéias que não lhes interessam.

3.1 As Teorias Pedagógicas/ Psicológicas e suas relações com a Educação Brasileira

Preliminarmente, devemos observar que as teorias cognitivistas começaram a se desenvolver nas primeiras décadas do século XX, com Piaget e Vygotsky, nascidos no mesmo ano, em 1896, embora em países diferentes. A teoria de Paulo Freire, nascido em 1921, é mais recente, destacando-se no início dos anos 60, quando foi colocado em prática o Método de Alfabetização criado pelo, então, professor universitário Paulo Freire.

As se considerar o entendimento de que a maioria das teorias psicológicas é parcial, por não considerar o ser humano em sua totalidade, pode-se iniciar a análise do objeto de estudo de algumas delas, como, por exemplo, o propósito da teoria piagetiana, que é a relação do indivíduo com o meio físico, secundarizando a relação social; o do behaviorismo, que estuda e procura prever o comportamento

humano observável, descuidando dos aspectos afetivos e emocionais; o do sócio-interacionismo vygotskyano, que entende a inteligência como algo construído socialmente, em processos interacionais com o meio social e cultural, descuidando das relações com o mundo físico. Paulo Freire, por sua vez, aponta os fatores políticos e materiais, e a conscientização do ser humano, como elementos predominantes na formação e no aperfeiçoamento da formação propriamente humana no homem.

Segundo o interacionismo, a interação deve apresentar-se como um problema real para o educando, em que a resolução deve partir dos conhecimentos prévios e dos adquiridos na escola, reelaborando-os para a construção do conhecimento. Pressupõe-se aí a intervenção do professor, que deve possibilitar tais interações entre o educando e as situações de aprendizagem.

Pode-se observar que as teorias psicológicas estão evoluindo no sentido de cada vez mais ampliar o âmbito do seu objeto de estudo, isto é, o homem em toda a sua complexidade. Por exemplo, das experiências de Pavlov e do behaviorismo, que surgiu nos Estados Unidos, em 1913, com Watson, os estudos psicológicos caminharam para o cognitivismo⁴- que, por sua vez, se abriu para o construtivismo, centrado na relação indivíduo/mundo físico, o qual passou a reconhecer os elementos internos e externos na atividade do sujeito para a construção de seu próprio conhecimento.

A tendência atual da relação Psicologia/Educação é valorizar a visão integradora, que concebe as muitas dimensões constituidoras do ser humano, físico, social, cognitivo, político, entre outras, reconhecendo a importância de cada ramo do conhecimento no desenvolvimento do indivíduo.

A crítica à Psicologia parte do fato de esta ter assumido uma autoridade que ultrapassa a sua competência, resultante de razões políticas, as quais, a serviços ideológicos, provocaram a marginalização de grande parte da população, no que se refere à etnia, classe sócio-econômica e grupo cultural.

A Educação está sempre à procura de explicações em outras áreas de conhecimento para melhor compreender o fenômeno educativo. Há uma tendência para “patologizar” o “não-aprender” ou a explicá-lo à luz da Sociologia. A questão é

⁴ A Psicologia Cognitiva nasceu nos EUA, em 1956, com Brunner, estudando os processos internos, opondo-se ao behaviorismo.

que essas abordagens não têm respondido, satisfatoriamente, ao problema do “não-aprender”, que continua presente nas instituições escolares.

3.2 As Teorias Psicológicas Subjacentes ao Processo de Avaliação

A história da educação brasileira inicia-se em 1549, com a vinda de seis jesuítas que aqui chegaram com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. A partir de então, o ensino público ficou entregue, quase que exclusivamente, aos padres da Companhia de Jesus até 1759, quando Sebastião de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios (HAIDAR, in BREEJON, 1983).

Depois da expulsão dos jesuítas, por meio do ensino trazido dos colégios europeus passou a predominar nas escolas brasileiras a pedagogia tradicional, forjada a partir do princípio de que “a educação é direito de todos e dever do Estado”, decorrente dos interesses da nova classe, vencedora da Revolução Francesa, que procurava consolidar-se no poder, a burguesia (SAVIANI, 1997, p. 18).

A teoria tradicional tem subjacentes elementos do behaviorismo, pois procura treinar comportamentos sem se preocupar com os aspectos internos do aluno. O importante era memorizar os conteúdos ensinados e reproduzi-los por meio de desempenhos observáveis. A marginalidade era identificada mais com a ignorância do que não conseguir aprender. O papel da escola era cuidar da “instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente”. A educação centrava-se no professor, autoridade que transmitia o saber através de aulas expositivas, enquanto o aluno, ouvia, escrevia e memorizava (Ibid, p. 18).

Na teoria tradicional, a avaliação visa à exatidão da reprodução do conteúdo trabalhado em sala de aula. Mede-se pela quantidade e exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir. As provas, exames, chamadas orais, exercícios, têm a função de evidenciar a exatidão da reprodução da informação.

Como a educação tradicional não conseguiu acabar com a marginalidade, nem respondeu aos problemas de repetência escolar, teve início um movimento de reforma conhecido como “escolanovismo”, que, tal como a pedagogia anterior, mantinha a crença no poder da escola para eliminar a marginalização. Esta estaria

ligada às deficiências mentais, à anormalidade psíquica, detectadas através dos testes de inteligência, de personalidade, entre outros. A avaliação, através de exames, não deveria se prender a resultados intelectuais, mas medir a aptidão para a vida social (Ibid).

A seguir, passou a predominar nas escolas brasileiras a pedagogia tecnicista, baseada na psicologia behaviorista ou comportamentalista. Sua metodologia inclui a aplicação da tecnologia educacional, a Instrução Programada e estratégias de ensino, entre as quais está a “estratégia de ensino para a competência”.

A avaliação behaviorista, diretamente ligada aos objetivos estabelecidos, tem por fim constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, quando o programa foi executado. Geralmente, começa o próprio processo de aprendizagem, por uma pré-testagem, que visa conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo ensino-aprendizagem.

“A avaliação é igualmente realizada no decorrer do processo, já que são definidos objetivos finais (terminais) e intermediários” (MIZUKAMI, 1986, p. 35). Essa avaliação faz parte da própria aprendizagem, uma vez que fornece dados que vão definir os reforços para os próximos comportamentos a serem modelados. É possível perceber, em ambos os casos, que o instrumento de avaliação deve ser bem estruturado, considerando os objetivos estabelecidos. Cabe ao professor a quantificação do que foi demonstrado pelo aluno.

Em oposição à psicologia behaviorista, que ignora os fatores internos, existem as teorias cognitivistas, as quais valorizam a interação entre o sujeito e o meio. Trata-se de uma abordagem predominantemente interacionista, cujos principais representantes são Jean Piaget e Vygotsky.

3.2.1 O construtivismo de Jean Piaget e o processo de avaliação

Piaget elaborou uma teoria do conhecimento de tendência cognitivista que, para diferenciar-se do interacionismo de Vygotsky, denominou-se construtivismo. De acordo com essa teoria, a criança não nasceria com noções prontas sobre a realidade, ao contrário da teoria inatista, mas também não seria ao nascer uma “tábula rasa”, devendo aprender todas as noções exclusivamente a partir dos dados sensoriais, isto é, dos atos involuntários de sugar e agarrar, que o bebê já

tem ao nascer. A partir desses primeiros contatos com o meio, o bebê passa a interagir com os materiais, através dos processos de assimilação e acomodação.

Segundo a teoria de Piaget, as fases de desenvolvimento da inteligência do indivíduo consiste, em resumo: durante as sucessivas fases de desenvolvimento cognitivo, o indivíduo adquire novos conhecimentos, de compreensão e interpretação da realidade (PIAGET, 1984). O conhecimento progride mediante a formação de estruturas, o que nega a justaposição dos conhecimentos em que se baseiam os behavioristas e os que advogam a escola tradicional.

Na teoria de Piaget, a criança é levada a conhecer o problema e a refletir sobre ele na busca da solução, sem receber respostas prontas. Esse processo estimula a criança a levantar hipóteses para a solução do problema, levando-a a construir seu próprio conhecimento.

Critica-se a teoria piagetiana por não valorizar as interações interpessoais como fator de desenvolvimento do pensamento intelectual, nem relacionar o contexto sócio-econômico e cultural em que a criança vive o seu desenvolvimento intelectual. Ao contrário, dá ênfase às ações das crianças sobre o meio físico e objetos, diferindo de Vygotsky, cuja teoria centra-se na interação sócio-cultural dos adultos e crianças.

A teoria de Piaget defende a idéia de que as estruturas mentais humanas são construídas e reconstruídas apenas até a fase da adolescência, sem considerar que pode haver outras subseqüentes, como, por exemplo, a da maturidade, a da velhice. Essas estruturas ainda poderiam assimilar novos conhecimentos e reorganizarem-se para acomodá-los, tornando-se, assim, cada vez mais complexas, devido à assimilação e equilibração. A idéia de que o indivíduo, depois da adolescência, ganha experiência, mas não constrói mais estruturas intelectuais, ou seja, que o seu pensamento abstrato não aumenta sua capacidade de abstrair, deve ser repensada.

A avaliação construtivista procura verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, se realizou operações e relações. O rendimento poderá ser avaliado de acordo com a sua aproximação a um critério qualitativo. Entre as formas de se verificar o rendimento estão as reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais, entre outras (MIZUKAMI, 1986).

Os critérios construtivistas consideram principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas. Na avaliação, o professor considera as soluções incompletas ou distorcidas dos alunos, levando em conta a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, uma vez que, em termos qualitativos, isso ocorre de forma diferente em cada fase do desenvolvimento.

A avaliação construtivista não faz pressão sobre os desempenhos acadêmicos e padronizados durante o desenvolvimento cognitivo humano (Ibid).

Pela ótica de Libâneo (1991), por sua vez, a avaliação é um processo contínuo e “tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor” (p.59).

3.2.2 O sócio-interacionismo de Vygotsky

Um dos conceitos elaborados por Vygotsky que mais tem influenciado na prática educativa é o da “zona de desenvolvimento proximal”, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível potencial de desenvolvimento que a criança pode atingir com orientação de um adulto, ou em colaboração com seus pares mais adiantados. Isso significa que a criança é capaz de solucionar um problema com a ajuda de um adulto ou colega mais apto antes de que ela possa resolvê-lo sozinha (OLIVEIRA, 1993). Então, segundo essa ótica, a aprendizagem consiste na interiorização do processo de interação social. Daí, poder afirmar que o desenvolvimento ocorre pela transformação de uma regulação interpsicológica para outra intrapsicológica (Ibid).

Segundo a pedagogia sócio-interacionista, o meio exerce um papel fundamental na formação das funções superiores do ser humano, sendo que a linguagem atua como elemento mediador. É importante também destacar o papel do professor como mediador na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento para o processo educativo.

Sua concepção é dialética-materialista e histórica da realidade e sua postura denominou-se “sócio-interacionismo”, ou “Interacionismo-dialético”, para diferenciá-la do interacionismo de seu contemporâneo Jean Piaget. Essa teoria é considerada “histórico-social”, cuja questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O conceito vygotskyano de zona proximal serve para levar à reflexão da aprendizagem através de um novo ângulo (Ibid).

Ao serem analisadas as teorias cognitivistas de Piaget e Vygotsky observa-se que ambas não se excluem, pelo contrário, se complementam, pois a primeira enfatiza, como fator de aprendizagem e desenvolvimento a interação sujeito–materiais disponíveis no meio físico, enquanto que a segunda destaca a interação sujeito–meio social e cultural.

Para o sócio-interacionismo, a verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames, deixa de ter sentido nessa abordagem. No processo de avaliação sócio-interacionista, tanto os alunos quanto os professores sabem quais são suas dificuldades e quais os seus progressos (MIZUKAMI, 1986).

Admite-se, portanto, que o professor que incorporar qualquer uma das duas abordagens aqui brevemente descritas deve ter uma postura reflexiva quanto à sua prática pedagógica, quanto ao indivíduo que aprende, quanto à interação do indivíduo com o objeto de estudo e/ou com os contextos em que ocorre a aprendizagem, para que a avaliação aponte caminhos de superação de estágios do conhecimento e de obstáculos de visões do conhecimento frente aos fenômenos sociais.

3.2.3 O sócio-culturalismo de Paulo Freire

Após a análise das publicações de Paulo Freire, observa-se que sua teoria apresenta influências de diversos paradigmas, uma vez que pode ser considerada como sócio-construtivista, porque se identifica em suas idéias e sua práxis uma relação com Piaget e Vygotsky. Também há uma postura progressista, pois sua educação valoriza o educador e seu engajamento e compromisso com a causa popular. Diante dessa concepção, educador e aprendiz são sujeitos da ação educativa, valorizando aquele os vários aspectos das relações humanas. A educação deve levar em consideração as transformações sociais que estão ocorrendo no mundo.

Paulo Freire e Vygotsky desenvolveram uma teoria interacionista do conhecimento. Em Vygotsky, a base da aprendizagem está na interação do educando com o meio social, com seus pares e com o educador. A teoria de Paulo Freire tem por base este mesmo paradigma. Ambos dizem que as competências cognitivas não são inatas, mas frutos das interações do sujeito com o meio.

Paulo Freire também enfatiza a necessidade da presença de uma verdadeira social-democracia em que estão fundidos os direitos à liberdade e à igualdade. Sua teoria também está fundamentada em uma educação sócio-progressista, que é libertadora por se colocar contra qualquer forma de opressão e autoritarismo, a fim de buscar a igualdade social e a luta pela liberdade. Na concepção sócio-progressista da educação, o conhecimento atravessa um processo, um movimento entre a prática e a teoria, que implica: partir da prática, teorizar sobre ela, voltar à prática para transformá-la.

Paulo Freire acreditava na importância da interação com o meio e valorizava não só a "leitura da palavra", mas também a "leitura do mundo" e a experiência do educando no processo educativo. Nesse método, o aprendiz é desafiado a refletir sobre o seu papel na sociedade, reflexão esta que promove a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica da realidade.

Em relação às suas idéias, o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar. "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1982a).

O método de Freire parte do "Estudo da Realidade" (fala do educando) e a "Organização dos Dados" (fala do educador). Nesse processo, surgem os "Temas Geradores", extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Mais importante do que transmitir os conteúdos específicos, é despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Quando a transmissão de conteúdos se dá fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural", "depósitos de informações ou "educação bancária". O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização, visando à libertação, que não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político. Os dois princípios desse método são: politicidade e dialogicidade.

A avaliação da teoria de Paulo Freire orienta-se pelos critérios do sócio-interacionismo. Para o educador brasileiro "A avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela" (FREIRE, 1986, p. 102).

Segundo Libâneo (1991), na tendência denominada progressista libertadora, "admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador e

educando no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social (p.66).

3.3 Avaliação Formativa

A avaliação é uma atividade, ou um conjunto delas, tão antiga quanto o surgimento da consciência de valor no ser humano.

A avaliação formativa é, sem dúvida, uma conseqüência direta da evolução das concepções pedagógicas/psicológicas da Educação. À medida que estas foram avançando para uma compreensão mais cognitivista da aprendizagem, a avaliação desta passou a acompanhar entendimento análogo. Assim, a avaliação foi se tornando mais dialógica, menos punitiva, até atingir um nível de instrumento emancipatório, mais coerente com uma escola democrática. Não seria possível falar em democratização da escola com uma avaliação centrada na quantidade de erros encontrados no exercício do aprendiz.

Foi uma visão voltada para uma educação cidadã, libertadora, que forjou toda uma prática pedagógica progressista, na qual se insere a avaliação formativa.

Segundo Afonso (2004), a avaliação formativa tem seus limites e suas virtudes. Entre estas, o autor destaca a possibilidade de o professor acompanhar passo a passo a aprendizagem dos alunos, permitindo ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano, e acrescenta que é a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e coerente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, visando atingir aos objetivos propostos.

Entre seus limites, a avaliação formativa é uma modalidade muito trabalhosa, exigindo muito tempo e energia dos professores, que vai além do tempo das aulas, para atualizar registros, elaborar estratégias adequadas; é um trabalho solitário, embora se relacione com toda a comunidade escolar e com a sociedade em geral.

Ao contrário do que freqüentemente se acredita, a avaliação formativa não é uma atividade subjetiva, pois exige a interpretação e a análise de todos os professores sobre a produção dos seus aprendizes.

Segundo a legislação de ensino brasileira vigente, as nossas instituições educacionais são orientadas pelas tendências pedagógicas mais emancipadoras, voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da formação do cidadão.

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso III, um dos princípios do ensino é “o pluralismo de concepções pedagógicas”, o que revela uma não-imposição de tendências, mas diretrizes no sentido do “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, CF.).

Assentadas sobre essas diretrizes, estão a LDB/96, a instituição do SENAC e as demais instituições do sistema educacional brasileiro.

A LDB/96 adota a avaliação formativa, embora não a explicita nominalmente, como forma de acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes. O artigo 24, inciso V, e alíneas, estabelece que “a verificação do rendimento escolar” será feita através de

“avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”:

Da mesma forma, o SENAC-São Paulo orienta-se pela tendência construtivista e avaliação formativa, com a diferença de que aqui, os documentos internos da instituição explicitam claramente essa tendência e modalidade avaliativa.

Essa avaliação baseia-se na revisão do processo de ensino-aprendizagem, visando repensar e replanejar a prática pedagógica, além de ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. “A idéia-base centra-se no fato de que a aprendizagem nunca é linear, ocorre por ensaios, por tentativas e erros, recuos e avanços” (PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999, p. 180),

a avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem”; “...de que o aluno está disposto a revelar suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa.

A avaliação formativa exige uma cooperação extremamente grande, fundada numa confiança recíproca, com a maior transparência possível; significa deixar de manter os alunos sob a ameaça da repetição ou da rejeição para vias

de ensino menos exigente; significa substituir uma relação conflituosa, nos sistemas tradicionais, por uma relação de cooperação (PERRENOUD, 1999).

No interacionismo, destaca-se que não é suficiente uma interação qualquer, mas a que se apresenta com um problema real para o educando, que deve refletir e responder à questão, partindo dos conhecimentos prévios e dos adquiridos na escola, reelaborando-os para construir e se apropriar do conhecimento. Pressupõe-se aí a intervenção do professor, que deve possibilitar tais interações entre o educando e as situações de aprendizagem.

A avaliação formativa é qualitativa, contínua, e enfoca o desenvolvimento individual e coletivo, considerando também os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Perrenoud (1999), as mudanças buscadas pela avaliação formativa não são possíveis em apenas um curto período de tempo, em um ano, por exemplo: o processo exige uma certa continuidade ao longo de toda escolaridade ou pelo menos de um ciclo. Ao contrário da avaliação tradicional, que dá importância excessiva às provas e notas que classificam os alunos, a avaliação formativa, como prática contínua, tem como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, que confere ao educador uma grande responsabilidade, pois considera-o comprometido tanto com o ato de ensinar quanto com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem expressa também a qualidade do ensino.

Vianna (2002) analisa a avaliação praticada nas escolas brasileiras e também defende a adoção de uma avaliação formativa, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, para que os estudantes possam ter o seu desempenho escolar orientado para a realização dos objetivos propostos.

Avaliação formativa consiste em posturas pedagógicas que privilegiam a compreensão, não a memorização. Sendo dialógica, a avaliação formativa pode ser entendida também como libertadora, oposta a uma avaliação bancária (ROMÃO, 1999).

Quando um aprendiz responde de alguma forma, quando ele elabora um exercício de uma certa forma, adota uma lógica própria. Toda resposta do aluno é decorrente de uma lógica que ele vem construindo e é prenúncio de novos entendimentos.

Todo indivíduo, todo ser humano, terá respostas também carregadas de uma determinada lógica decorrente de sua experiência de vida ou de sua

compreensão. A função da escola é a aproximação com a verdade científica, e sua tarefa é levar o aprendiz a conseguir maior coerência, maior precisão de suas respostas.

Mas, para isso é preciso que o professor considere como coerente a resposta que o aprendiz está dando naquele momento segundo uma lógica existente num estágio de vida em que ele se encontra, a partir de sua vivência. E a partir da imprecisão inicial, “ainda” de não total coerência, que o professor articule novas perguntas e novas estratégias de aprendizagem. Então, quando se fala em interpretação das tarefas de aprendizagem, se fala no erro como fecundo, positivo, importante e significativo.

Na educação básica, o professor normalmente faz um acompanhamento cotidiano, diário. Em sua sala de aula, corrige cadernos, acompanha e observa, diariamente, as respostas que os alunos constroem gradativamente. Mas, nas séries iniciais, o educador considera essas observações menos importantes do que a prova final, o que leva, geralmente, a considerar a última prova, a final, postura esta, de um modo geral, a que tem sido adotada na escola brasileira.

A apreciação quantitativa consiste em analisar a dimensão da compreensão, da produção de conhecimento pelo aprendiz naquele momento, a resposta do aprendiz em sua natureza de compreensão de entendimento, que vai oferecer ao professor o subsídio necessário para dar continuidade à ação educativa. Ora, o conceito, a nota, são, muitas vezes, apenas uma análise quantitativa, uma contagem de acertos que pode ter pouco significado se relacionada a uma análise qualitativa consistente.

Mediação significa ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre os temas estudados, ou seja, sobre os conceitos que ele vem formulando, e as situações vividas, as suas experiências de vida até então, a fim de formular e reformular seus próprios conceitos encaminhando-se ao saber científico e a novas descobertas.

A avaliação formativa não se encontra ao final de um processo. À medida em que ela é processo, ou seja, que ela está entre uma tarefa e outra do estudante, ela encontra significado a partir da interpretação das manifestações dos alunos, exigindo uma sistematização.

Conforme Hoffmann (1996), Perrenoud (1999), Luckesi (1999), Vianna (2002) e outros, avaliar é mais do que estabelecer um juízo de valor sobre

resultados obtidos pelo aluno ao final de um período; não é apenas julgar, analisar para saber se o aluno compreendeu ou não compreendeu, e registrar esse juízo de valor. Essa definição é válida mas incompleta, pois observar o desempenho do estudante implica em muita reflexão e questionamentos. Esse momento reflexivo da avaliação assenta-se numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores, além de implicar a identificação do estágio cognitivo do aprendiz, suas dificuldades e formas de superá-las. As atividades se dão via tarefas, manifestações dos alunos, trabalhos, trabalhos de grupo, perguntas orais, toda e qualquer participação do estudante numa sala de aula.

Mas, a avaliação só se complementa pela ação, ou seja, pela intervenção pedagógica, ou não é avaliação. É muito diferente o professor olhar o exercício de um aluno e proferir uma sentença de certo ou errado, e parar por aí, ou interpretar o exercício de um aluno e definir certo ou errado, pensando em sua ação.

Avaliação formativa consiste em posturas pedagógicas que privilegiam a compreensão, indo além da memorização. Mas, memória também é desenvolvimento, o que significa dizer que a memorização de dados também é importante para o aprendiz. Mas, é preciso distinguir entre memorizar com base na compreensão e memorizar sem nenhuma compreensão.

A avaliação formativa não se encontra ao final de um processo, uma vez que é processo. Ou seja, ela está entre uma tarefa e outra do estudante, e encontra significado a partir da interpretação das manifestações dos aprendizes, mas ela exige uma sistematização.

Segundo Hoffmann (2000), destacam-se os seguintes princípios da avaliação mediadora:

- 1º) Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
- 2º) Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações-problema;
- 3º) Prestar muita atenção nas tarefas; perguntas; comentários;
- 4º) Oferecer-lhes várias oportunidades de descobrir melhores soluções;
- 5º) dar complementaridade ao processo avaliativo (Teleconferência, 2000).

O professor, no cotidiano da prática educativa, geralmente, enfrenta uma classe muito heterogênea, com aprendizes que trazem conhecimentos prévios

variados, com vivências diferenciadas, o que demanda trabalho pedagógico adequado e, se possível, individualizado.

A “fabricação de excelência escolar” refere-se à construção intelectual, cultural e social de hierarquias e juízos acerca do aluno pelos professores e pela instituição escolar, “difundidos como se fossem a única forma possível de conceber a realidade” (PERRENOUD, apud MEZZARROBA e ALVARENGAI, 1999, p. 36). Quando se avalia quem é o melhor, o mais competente, esse julgamento acompanha o aluno, mesmo na vida adulta, depois de ter saído da instituição escolar.

A proposta de uma avaliação formativa aqui estabelecida opõe-se justamente a essa prática avaliativa que não acrescenta avanços na trajetória acadêmica, ao contrário, continua repercutindo ao longo da vida desse aluno, a classificação que recebeu nos tempos de estudante.

A avaliação formativa não julga o aproveitamento do aluno, e sim, procura interpretá-lo por meio de uma análise dos exercícios escritos e orais, das relações em classe, da participação/interesse, entre outros aspectos pedagógicos e afetivos. Trata-se de uma avaliação que procura compreender o aluno em sua totalidade, considerando toda a complexidade do ser humano.

CAPÍTULO IV

PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

“Nunca ande pelo caminho traçado, pois ele conduz somente até onde os outros já foram.”

(Alexander Graham Bell)

4.1 Metodologia

4.1.1 A Abordagem Qualitativa

A trajetória metodológica seguida por esta pesquisa está orientada pela abordagem qualitativa, que oferece condições para atingir os objetivos propostos. Estes visam:

- a) pesquisar, analisar e identificar as concepções pedagógicas que fundamentam os critérios aplicados pelos professores do SENAC na avaliação do aproveitamento dos seus alunos;
- b) identificar as implicações da concepção de avaliação do professor na prática de avaliação formativa na educação profissional;
- c) identificar e analisar as dificuldades encontradas pelo professor, quando adotam a prática da avaliação formativa;
- d) descobrir quais as mudanças perceptíveis em relação ao processo de avaliação formativa dos alunos do SENAC-São Paulo, em Campinas, após o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional;
- e) Identificar a concepção de avaliação formativa dos professores;
- f) avaliar a necessidade de uma formação continuada do professor dos cursos profissionalizantes;
- g) contribuir para o debate sobre o papel do professor na avaliação formativa.

“Metodologia” consiste no caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Nela são incluídas as “concepções teóricas de

abordagem⁵, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p.16).

Não se deve endeusar as técnicas, mas valorizá-las como instrumentos úteis para o processo de pesquisa, pois nada substitui a criatividade do pesquisador (Ibid).

“A pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”. (Ibid, p.17).

Neste trabalho, a opção pela pesquisa qualitativa apóia-se na sua característica de responder a questões das ciências sociais cujas respostas não podem ser quantificadas, pois trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes (Ibid).

Segundo Lüdke e André (1986), na abordagem qualitativa, a coleta de dados desenvolve-se em um ambiente natural e o pesquisador é o seu principal instrumento. Entre este, o ambiente e a situação investigada, ocorre um contato direto e prolongado. No caso desta pesquisa, o contato é com os professores dos cursos técnicos, do SENAC-São Paulo em Campinas.

As autoras também acrescentam que os dados da abordagem qualitativa são predominantemente descritivos, contendo exposições de situações, transcrições de entrevistas, depoimentos, entre outros. Para este caso, interessa os relatos e depoimentos dos professores sobre avaliação, pois o objetivo é obter informações sobre as suas dificuldades, se valorizam a avaliação formativa, quais as expectativas que têm sobre o futuro e outras tantas questões relevantes para a pesquisa.

A pesquisa centra-se em dois questionários junto a professores dos cursos técnicos de diferentes áreas e pesquisa documental.

4.1.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são os professores dos cursos técnicos oferecidos pelo SENAC em Campinas, em 2003 e 2004. Esses sujeitos, num universo de 31, foram selecionados porque estavam iniciando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo objetivo é conhecer as possíveis mudanças ocorridas após a conclusão do programa, razão pela qual novo questionário foi aplicado após o evento.

⁵ Envolve a teoria e a metodologia, intrinsecamente inseparáveis.

O questionário permite ao pesquisador perguntar exatamente as questões mais significativas ao tema, e aos respondentes, tempo para reflexão sobre as respostas, sem a interferência do pesquisador. Os dois questionários foram compostos por questões abertas e fechadas.

Primeiramente, foi solicitada a permissão da supervisora de ensino do SENAC em Campinas para conversar com todos os 31 docentes participantes e explicar o motivo da aplicação do questionário. Relatou-se que este fazia parte de uma pesquisa em nível de mestrado sobre avaliação da aprendizagem. Quanto à pergunta se todos estavam de acordo em participar da pesquisa, houve total concordância. Foram dadas explicações quanto ao sigilo das informações, omitindo-se as identidades dos colaboradores.

Foi salientado ainda que em outro momento da pesquisa seria aplicado um segundo questionário para colher as opiniões de cada um deles após a participação no PDE.

Assim, o primeiro questionário foi aplicado no primeiro dia do PDE, em maio de 2003.

Em outubro e novembro de 2004, esses mesmos docentes preencheram o segundo questionário, que foi enviado por e-mail ou entregue pessoalmente. Como não houve retorno nessa segunda etapa, foi tentado contato telefônico com todos os docentes a fim de enfatizar a importância do preenchimento do questionário, pois sem este a pesquisa ficaria incompleta. Dessa forma, foi possível atualizar o telefone e e-mail de quase todos, pois houve casos de mudança de endereço físico e eletrônico, e de telefones. Essa rotatividade de professores no SENAC-São Paulo, em Campinas deve-se ao fato de que não há uma relação empregatícia de fixação dos docentes na instituição. Estes são contratados por tempo determinado conforme a duração do curso ou do componente curricular no qual vão ministrar aulas, isto é, ao encerrar o curso, o professor está totalmente livre para aceitar outras ofertas de trabalho. O SENAC tem consciência do papel social da Instituição, reconhecendo que os docentes ampliam o seu conhecimento com o PDE, levando essa experiência para outras instituições.

Além disso, tomou-se conhecimento de que alguns docentes não conseguiram concluir o PDE, o que os excluía da pesquisa. Mesmo assim, 14 docentes responderam ao questionário. Resumindo, 14 responderam, seis não

concluíram o PDE, três mudaram-se da cidade, três prometeram responder e não o fizeram, cinco não deram retorno algum.

Os dados do primeiro e segundo questionários serão comparados para responder à seguinte pergunta:

“Quais as mudanças perceptíveis nos professores após a participação no PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, em relação ao processo de avaliação formativa dos alunos do SENAC em Campinas?”

4.1.3 Instrumentos

Foi utilizado o questionário, composto por questões abertas e fechadas, objetivas e subjetivas, como técnica de coleta de dados, sendo complementado com pesquisa documental.

A análise documental envolveu documentos do SENAC-São Paulo da cidade Campinas, legislação do ensino vigente, livros e informações eletrônicas sobre os aspectos teóricos da avaliação formativa.

Segundo Phillips (1974), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 187). Esses materiais incluem leis, regulamentos, normas, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, livros e outros tantos documentos que possam fornecer informações sobre o tema estudado.

4.1.4 Procedimentos

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um procedimento que exigiu a participação do pesquisador e o dos sujeitos-professores. A ação do pesquisador teve início com a seleção dos documentos, como legislação de ensino, livros e demais materiais impressos e virtuais. Paralelamente, foram elaborados dois questionários e uma autorização destinados aos sujeitos da pesquisa, para dar início ao trabalho de campo.

O enfoque sobre as alterações provocadas na prática de avaliação dos professores participantes do PDE e a opção pela pesquisa qualitativa orientaram a escolha dos procedimentos para a coleta de dados: o questionário e a análise documental.

O objetivo do Questionário Dois (2) é comparar os dados obtidos com os do Questionário Um (1), para analisar as mudanças provocadas pelo Programa.

No caso deste estudo, foi considerada importante a fundamentação teórica, com a função de explicar e de interpretar a concepção de avaliação formativa, as diferentes concepções pedagógicas e as respostas dos respondentes.

Esse procedimento admite a total impossibilidade metodológica de se obter objetividade absoluta, mas procura evitar o subjetivismo total. Entende-se que há uma relatividade entre os pólos da objetividade e da subjetividade.

Segundo Triviños (1987),

o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (p. 133).

4.2 Análise de dados

4.2.1 Apresentação

Como já foi mencionado, os sujeitos desta pesquisa são professores dos cursos técnicos do SENAC/Campinas, cuja relação de trabalho é em grande parte temporária, isto é, conforme a duração dos cursos livres ou dos componentes curriculares dos cursos técnicos. A maior parte desses profissionais, ou seja, dez (10), possui outra carreira profissional além da docência. Outros quatro atuam na carreira docente, sendo que dois ministram aulas somente no SENAC e dois atuam também em outras instituições. Assim, quando o curso e o componente curricular são de curta duração, os professores não dispõem de muito tempo para conhecer melhor seus alunos. Durante a jornada diária de trabalho, o tempo também é restrito. Todavia, os professores desta pesquisa não só têm buscado conhecer melhor sua clientela estudantil, como também têm desenvolvido uma formação docente

continuada, participando de programas de atualização e aperfeiçoamento oferecidos pelo SENAC.

A vantagem de exercerem atividades fora da docência para os alunos dos cursos profissionalizantes está no fato de que estes profissionais estão bastante atualizados e conhecem na prática as novas tecnologias e o dia-a-dia das empresas.

Para facilitar a análise, o questionário no início do PDE será denotado por **Q₁**, e o questionário após o PDE por **Q₂**. Os 14 sujeitos serão, doravante denominados por **S₁, S₂... S₁₄**, e as perguntas que compõem o questionário, por **P₁, P₂**, etc. Os 14 sujeitos são professores de três diferentes áreas assim distribuídas: três da área Ambiental, oito da área da Saúde e três da área de Informática/Administração.

Este capítulo procura desenvolver um estudo comparativo entre as respostas obtidas dos 14 sujeitos participantes da pesquisa, durante a aplicação do **Q₁**, com 14 perguntas, aplicado antes dos professores-respondentes participarem do PDE, e as obtidas após esse Programa, por meio do **Q₂**, contendo 9 questões. O objetivo deste capítulo é saber quais mudanças o Programa provocou na concepção conceitual e no processo avaliativo dos professores.

A divisão dos respondentes tem por objetivo analisar se existem diferenças presentes na prática avaliativa dos professores entre as referidas áreas. Há hipótese de que áreas distintas possam ter características distintas dos processos avaliativos. No entanto, deve-se considerar que existe também a diversidade de métodos pedagógicos presente nas instituições educacionais brasileiras, pelo fato de que a Constituição Federal de 1988 oferece a garantia de “*pluralidade pedagógica*”. Mas, as diretrizes educacionais conduzem a uma formação dos indivíduos objetivando seu “*preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*” (art. 205, CF), orientando as instituições educacionais em geral para as metodologias voltadas à educação formativa.

Partindo dessas considerações, é preciso destacar também que aos sujeitos da pesquisa foram propiciadas oportunidades de discussão sobre as mais variadas formas de avaliar o desempenho dos alunos, como o fez o PDE.

4.2.2 Análise dos Questionários 1 e 2

Para facilitar o confronto e análise das respostas dos dois questionários, os dados relativos à identificação dos sujeitos são apresentados na forma de quadros, caracterizados por área de formação.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – ÁREA AMBIENTAL

Área	Sujeito	Idade	Formação	Área de atuação
Ambiental	S ₁	45 anos	Técnico-Químico Gestão Ambiental	Técnico Ambiental: Controle da Poluição e Prevenção da Poluição
	S ₂	34 anos	Química Industrial e Eng ^a Ambiental (cursando)	Técnico Ambiental: Química Analítica e Qualitativa; Instrumentação e Análise; Biotecnologia de Depuração; Química da Água e Projetos.
	S ₃	26 anos	Ecologia e Engenharia Urbana	Técnico Ambiental: Meio Ambiente e Qualidade de Vida.

QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – ÁREA DA SAÚDE

Área	Sujeito	Idade	Formação	Área de atuação
Saúde	S ₄	27 anos	Bacharel em Física	Técnico em Ótica: Ótica Geométrica
	S ₅	26 anos	. Ciências Jurídicas-Direito . Direito e Processo do Trabalho	Técnico em Hemoterapia: Direito e Legislação; Ética I.
	S ₆	25 anos	Técnico em Ótica	Técnico em Ótica: Prática de Superfícies.
	S ₇	29 anos	. Técnico em Química. . Farmácia. . Biotecnologia. . Mestre em Farmacologia. . Doutor em Imunofarmabiotecnologia.	Técnico em Estética: Disciplina: Fisiologia.
	S ₈	23 anos	Biomedicina Fisiopatologia Médica	Técnicos em Podologia e Massoterapia: Anatomia e Fisiologia
	S ₉	31 anos	.Técnico Mecânico .Educação Física/Fisioterapeuta .Reeducação Postural Global	Técnicos em Radiologia, Massoterapia e em Podologia. Ciclo Humano Vital, Anatomia e Fisiologia do Corpo Humano.
	S ₁₀	34 anos	Técnico em Radiologia Odontologia	Técnico em Radiologia: Membros Inferiores (posicionamento radiológico)
	S ₁₁	38 anos	.Processamento de dados-Podologia . Fisioterapia (incompleto)	Técnico em Podologia: Aulas práticas de Podologia.

QUADRO 3 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO

Área	Sujeito	Idade	Formação	Área de atuação
Informática/Administração	S ₁₂	38 anos	.Ciências contábeis .Gestão Empresarial	Técnicos em Gestão Empresarial e Contabilidade: Legislação Tributária, Contabilidade, Custos, Análise Gerencial e Escrita Fiscal.
	S ₁₃	34 anos	. Processamento de dados Administração de Empresas . Marketing	Técnicos em Logística: Logística, Legislação, Marketing
	S ₁₄	34 anos	Processamento de Dados	Técnicos em Informática: Lógica de Programação, Levantamento de Dados, Plano de Vida e Trabalho, <i>Office</i> , Windows

4.2.2.1 Análise referente à Área Ambiental

No grupo dos professores da área de Educação Ambiental estão três docentes, cujas respostas pré e pós PDE são apresentadas a seguir. Os três professores ministram aulas no Curso Técnico Ambiental, sendo que um leciona o componente curricular “Meio Ambiente e Qualidade de Vida”; outro, “Controle da Poluição e Prevenção da Poluição”; e o terceiro, “Química Analítica Quantitativa e Qualitativa”, “Instrumentação e Análise”, “Biotecnologia de Depuração”, e “Química da Água e Projetos”. Todos tiveram “professor-modelo”, cuja principal característica era o conhecimento profundo do assunto que lecionavam.

Os professores respondentes valorizam predominantemente os seguintes critérios de avaliação: trabalhos em sala de aula, participação, interesse, capacidade de síntese e de crítica, entre outros.

Seguem comentários das respostas de cada professor, antes e depois do PDE.

Sujeito 1

No **Q₁**, ao ser inquirido sobre os pontos positivos e negativos (**P₅**), **S₁** declarou que:

- a) o fato de continuar a formação de técnico na mesma área do Curso Superior, ajudou nas tarefas do trabalho e nas atividades docentes;
- b) quanto aos pontos negativos, salientou que nada havia para destacar.

À questão sobre a possível existência de um “professor-modelo”, que tivesse servido de referência para a sua vida profissional (**P₆**), **S₁** informou que teve vários, com “*conhecimentos profundos da matéria, sérios na disciplina e controle de faltas, amigos dos alunos, encorajadores e atualizados*”. Para avaliar seus alunos esses “professores-modelos” (**P₇**) aplicavam provas mensais e trabalhos semestrais. Pode-se observar que **S₁** apontou fatores cognitivos, metodológicos e afetivos, para designar as principais competências do “professor-modelo”.

Ao analisar os instrumentos que esses “professores-modelos” utilizavam, pode-se observar que adotam práticas tradicionais de avaliação (provas mensais e trabalhos semestrais), confirmando o parecer de Gomes e Marins (2004, p. 99), que acredita “que os professores ainda estão ligados às práticas e aos métodos tradicionais de ensino...” O respondente, além de ter como modelos, docentes tradicionais, ainda reproduz suas práticas, utilizando as provas mensais.

À questão sobre os critérios que o respondente considerava para classificar o desempenho de seus alunos em menções (ótimo, bom, suficiente e insuficiente) (**P₈**), o **S₁** destacou: a frequência, a participação, a busca de conhecimentos extraclasse, o desinteresse.

Para responder a indagação de P8, S1 estabeleceu os seguintes critérios, para definir as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”:

“ótimo”: para receber esta menção, o aluno precisa ter “frequência, participação nas atividades de sala de aula, busca de novos conhecimentos extraclasse, procura por eventos relacionados”;

- a) “bom”: para receber esta menção, o aluno precisa ter “frequência, participação nas atividades da classe como ao curso; boas notas (6,5 a 8)”;
- b) “suficiente”: é o aluno com “frequência e nota mediana (6)”;
- c) “insuficiente”: esta menção destina-se ao aluno com “frequência insuficiente, notas baixas e desinteresse nos assuntos da disciplinas”.

Vale ressaltar que para avaliar a participação é necessário que o professor dê oportunidades ao aluno de expor seu pensamento, sua posição acerca do objeto do estudo. Evidentemente, esta é uma das formas para perceber se o aluno teve compreensão do conteúdo.

O desempenho foi o critério mais citado por **S₁**, para avaliar o aluno, vindo em segundo lugar a participação, e em terceiro, o interesse. A iniciativa e a compreensão dos conteúdos vêm a seguir. **S₁** não faz referência aos instrumentos de avaliação, como provas, exercícios e outros. A citação desses critérios revela que **S₁** não avalia o produto do desempenho, mas o esforço do aluno para alcançá-lo. Esse elenco de critérios também mostra a heterogeneidade do modo de avaliar por parte dos professores. Entre esses critérios, podem predominar posturas subjetivas ou objetivas. O professor que pretende fazer uma avaliação objetiva, precisa saber que por mais que a correção seja fidedigna, nela interferem situações que condicionam os alunos, dependendo da situação econômica, da disposição da saúde física e estado emocional, do seu ritmo, entre outros fatores. Uma prova permite apenas uma pequena amostra do desempenho do aprendiz.

A **P₉** do **Q₁** está relacionada à anterior, isto é, à **P₈**, e deseja saber quais os critérios que o **S₁** enfatiza ao avaliar o desempenho dos seus alunos. Os critérios citados foram: exercícios em classe, exercícios e trabalhos extra-sala de aula semanais e prova mensal. Essa postura avaliativa revela-se tradicional, sem diálogo, onde o professor passa o exercício e o aprendiz escreve o que memorizou.

Ao analisar os critérios que o respondente utiliza para avaliar o aproveitamento dos seus alunos, pode-se observar a evidência da aplicação de uma concepção tradicional (prova mensal, fixação de notas, seguindo a concepção do “professor-modelo”). Segundo Gama (2002, p. 138), os professores se apegam a essa concepção de avaliação, por “necessidade de segurança, coerência e argumentos, irrefutáveis para avaliar melhor”.

Essa concepção de avaliação, que se vale de meios objetivos (provas) e subjetivos (interesse/desinteresse), é uma abstração que se afasta do real, pois exige condições materiais determinadas para realizar-se (Ibid).

À pergunta se os alunos são informados sobre os critérios da avaliação (**P₁₀**), a resposta foi afirmativa.

O **Q₁** apontou a seguinte pergunta “Quais seriam as principais dificuldades para avaliar o desempenho do aluno (**P₁₁**) **S₁** respondeu que o importante é ser imparcial.

No caso de alunos que apresentam um desempenho insuficiente nos assuntos abordados (**P₁₂**), **S₁** aplica um trabalho de recuperação e se o objetivo não for alcançado, procura a Coordenação. Neste caso, fica evidente que a compreensão do conteúdo é avaliada somente por procedimentos escritos; é possível que haja falta de diálogo entre o professor e o aluno, o esforço daquele para entender o problema deste. Tanto nesta como na resposta seguinte, o professor transfere o problema para a Coordenação. Quando os alunos apresentam problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc. (**P₁₃**). **S₁** procura alertar o aluno, individualmente, incentivá-lo e, não obtendo resultado, também recorre à Coordenação.

Antes do PDE, o respondente contou que em caso de desempenho insuficiente, aplica a recuperação, confirmando a sua postura tradicional.

O **S₁** começou a ministrar aulas (**P₁₄**) porque “adora” lecionar. É uma maneira de transmitir sua experiência de muitos anos de trabalho na área Ambiental.

No **Q₂**, realizado após o término do PDE, o **S₁** informou que o referido curso é muito importante para os professores porque aborda vários tipos de metodologia de ensino, mostrando as falhas de cada uma, além de despertar o interesse pela metodologia adotada no SENAC (**P₁**).

Essa resposta mostra uma conscientização do professor para outros aspectos da prática pedagógica, como o desenvolvimento não apenas do profissional, mas também do cidadão, com uma visão holística da área em que vai atuar, superando a tradicional concepção mecanicista dos antigos cursos profissionalizantes.

Em relação ao módulo “Avaliação” do PDE, o respondente reconhece a sua importância, pois “existem várias possibilidades de avaliação” (**P₂**). Na sua opinião, o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos, uma vez que modificou seus pressupostos (**P₃**). Entre os pontos positivos do referido módulo, **S₁** destaca o fato de “mostrar as várias possibilidades de avaliação”. Quanto aos pontos negativos, **S₁** entende que o módulo “não fechou uma proposta de avaliação ideal”, que fosse mais próxima da proposta educacional do SENAC (**P₄**).

S₁ reconhece que mudou a forma de avaliar seus alunos após o módulo “Avaliação”, passando a “fazer simulados” e a “*dar mais ênfase às realizações em sala de aula*” (**P₅**). Antes do PDE, **S₁** informou que adotava: exercícios em classe, trabalhos extra-sala de aula semanais e prova mensal.

As mudanças citadas pelo professor evidenciam seu esforço para participar do PDE, pois ele é seqüencial, não admitindo faltas. Se o professor não puder assistir a uma aula, só haverá outra oportunidade no início do próximo programa. Além disso, o professor é solicitado a prestar mais atenção em cada aluno, individualmente, conhecê-lo melhor, para que a avaliação abranja os aspectos social, cognitivo e profissional do aprendiz. Caso se considere que tudo isso deva ser realizado sem expansão do tempo disponível, isso possibilita o entendimento do esforço que um professor faz para prosseguir em seu intento de uma formação continuada.

Gomes e Marins (2004) citam como exemplo de educação continuada o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do SENAC-São Paulo,

que tem como objetivo desenvolver pedagogicamente técnicos, docentes e coordenadores que atuam na instituição como funcionários e como docentes convidados dos diversos cursos técnicos, de especialização e de aperfeiçoamento profissional.

É devido à sua importância, que a formação continuada tem merecido os esforços dos docentes em exercício, que mesmo com espaço de tempo já restrito, mesmo assim, empenham-se para participar dos mesmos.

Entre as dificuldades que **S₁** encontrava antes do PDE, todas foram superadas, pelo menos parcialmente, segundo informa. Uma que ficou totalmente superada é a dificuldade relacionada à aplicação de prova pontual. Um problema ficou apenas parcialmente superado: é o que se refere à “participação em sala de aula com baixa frequência”. Esse é o caso do aluno que pouco comparece às aulas, mas quando vai, participa bastante. Mas, **S₁** conta que todas as dificuldades foram beneficiadas, umas mais, outras menos, com o PDE (**P₆**).

S₁ informou que não há “uma forma de avaliação que não tenha sido discutida no PDE”, isto é, todas as formas de avaliação conhecidas pelo respondente foram abordadas no Curso (**P₇**).

Saliente-se que, diante de alunos com desempenho insuficiente nos assuntos abordados, o **S₁**, no **Q₁**, respondeu que propõe um trabalho de recuperação e se o objetivo não for alcançado, o respondente procura a Coordenação, no **Q₂** ele reconhece as seguintes contribuições do PDE:

- a) passou a fazer simulados, a dar mais ênfase às realizações em sala de aula, a prestar mais atenção aos alunos individualmente;
- b) mudou sua postura avaliativa, passando a dar exercícios adicionais para os alunos insuficientes;
- c) admite, no entanto, que não houve uma mudança de ação pós-avaliação (**P₈**).

Por não ter reconsiderado sua ação pós-avaliação, deixou de fazer uma reflexão sobre o aproveitamento do aluno e reorientação do processo ensino-aprendizagem, se for o caso, característica da avaliação formativa. Segundo Afonso (2004), os professores sabem que é a avaliação formativa que permite acompanhar passo a passo a aprendizagem dos alunos, ajudá-los em sua trajetória escolar, sendo, talvez, a única fundamentada no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino.

Mesmo admitindo mudanças após o PDE, pode-se observar que elas não caracterizam plenamente uma avaliação formativa, mantendo vestígios da concepção tradicional.

No primeiro questionário, foi inquirido ao professor respondente, sobre qual sua atitude diante de alunos com problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc. Antes do PDE, sua iniciativa para resolver o problema é o diálogo e o incentivo. Após o PDE, o respondente acredita que não houve contribuição para suas ações diante desses problemas; mas, reconhece que houve mudança na sua postura avaliativa; e não nas ações pós-avaliação. Essa resposta indica que o professor tenta um trabalho individual no primeiro momento; não obtendo resultado, encaminha o problema à Coordenação.

Sujeito 2

À pergunta do **Q₁** sobre a opinião a respeito de sua formação escolar (**P₂**), a resposta de **S₂** foi a seguinte:

- a) Positivos: “Universidade bem conceituada; muitos recursos (laboratórios e equipamentos)”;
 - b) Negativos: “grade curricular muito extensa (5 anos)”;
- matérias desnecessárias; após uma revisão, a grade diminuiu para quatro anos.

S₂ afirma que teve um “professor-modelo” que lhe serviu de referência, que apresentava as seguintes características: boa didática; conhecimento profundo do assunto; educação; cordialidade; calma; gostava do que fazia (**P₆**). Como no caso anterior, **S₂** destaca os aspectos afetivos, cognitivos e metodológicos do que considera ser professor-modelo.

À questão sobre os critérios que o “professor-modelo” adotava, **S₂** destacou os seguintes: avaliações bimestrais, trabalhos em classe e extraclasse (bibliotecas, laboratórios) e de casa; conceito individual do aluno, por participação e interesse em sala de aula (**P₇**). Evidenciou-se aqui o trabalho de pesquisa, de busca de conhecimento pelo próprio aluno além do aproveitamento em sala de aula, com destaque à atitude do aluno em relação aos conhecimentos.

A **P₈** inquiriu sobre os critérios que **S₂** adotava para classificar os alunos, segundo as menções: ótimo, bom, suficiente e insuficiente. A essa questão, **S₂** respondeu que adotava os seguintes critérios: participação em sala de aula; interesse; entrega de trabalhos (para as menções ótima, boa e suficiente) e notas baixas e pouca participação (para a menção insuficiente) e interesse. Observa-se que, de certa forma, neste momento, **S₂** incorporou os critérios avaliativos do seu professor modelo, embora não tenha feito referência ao nível de exigência dos trabalhos.

A nona questão perguntou sobre os critérios que **S₂** adotava para avaliar o desempenho do aluno, e o respondente destacou os seguintes critérios: trabalhos em sala de aula e em casa, participação e interesse.

S₂ informa a seus alunos sobre os critérios adotados para a avaliação do desempenho escolar.

A **P₁₁** solicitava que o respondente apontasse suas principais dificuldades ao avaliar o desempenho dos alunos. **S₂** respondeu que na “maioria das vezes não encontra dificuldades”, mas quando surge alguma, o assunto é tratado com o próprio aluno.

No caso de desempenho insuficiente nos assuntos abordados, **S₂** faz orientação individual e nova avaliação (**P₁₂**). Quando o problema é de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., **S₂** faz uma orientação individual (**P₁₃**). Diferentemente do sujeito anterior, o respondente aqui se mostra capaz de reverter algumas situações por meio do diálogo sem ter de recorrer ao auxílio da Coordenação.

S₂ começou a ministrar aulas por acaso, mas depois, descobriu que “tinha jeito” e tomou gosto pela docência (**P₁₄**).

O segundo questionário revelou que o PDE superou as expectativas de **S₂**, pois ajudou o respondente a eliminar alguns preconceitos (**P₁**). O módulo “Avaliação” mudou para melhor o seu conceito sobre avaliação (**P₂**). Segundo o respondente, o módulo “Avaliação” atingiu o objetivo relacionado à metodologia e qualidade do ensino da proposta do SENAC, apresentado no PDE. A consecução dos objetivos foi possível graças à ajuda de todos os docentes, que passaram a agir do mesmo modo nas avaliações, devido a uma dinâmica mais acentuada da interação entre os professores (**P₃**).

S₂ destacou os seguintes pontos positivos do módulo “Avaliação”: aprendizagem de novos procedimentos para avaliar o aluno e saber identificar os seus pontos fracos para trabalhar em conjunto. Não foram apontados pontos negativos (**P₄**). Segundo o professor respondente, houve uma mudança de postura na forma de avaliar seus alunos após o módulo “Avaliação” do PDE, pois as avaliações passaram a ser feitas dia-a-dia e o módulo ajudou a aperfeiçoá-las (**P₅**). Tudo indica que embora em **S₂**, tinha sido dito que o desempenho do aluno e sua participação eram considerados no processo de avaliação, antes do PDE, o professor sentia-se inseguro quanto a esse procedimento, o que não deve ocorrer após o PDE.

A sexta questão quer saber se as dificuldades existentes antes do PDE para avaliar o desempenho dos alunos foram superadas após o curso. O professor respondente informou que superou totalmente a dificuldade, mudando o conceito de avaliar o aluno uma ou duas vezes por disciplina ministrada, ou seja, que deixou de lado a avaliação pontual. O respondente não fez referência sobre a superação parcial ou nula de dificuldades (**P₇**). No primeiro questionário, **S₂** respondeu que na “maioria das vezes não encontra dificuldades”, mas quando surge alguma, o assunto é tratado com o próprio aluno.

Quanto à proposta pedagógica do SENAC, **S₂** respondeu que não tem uma forma de avaliação que não tenha sido discutida no PDE (**P₇**).

Em relação aos alunos que apresentam um desempenho insuficiente nos conteúdos trabalhados (**P₈**), o respondente informou que:

- a) houve contribuição do PDE, pois aplicando o conceito de avaliar dia-a-dia, o aluno fica mais à vontade;
- b) houve uma mudança de postura avaliativa da parte do professor-respondente;
- c) houve uma mudança de ação pós-avaliação.

É bem provável que as respostas breves apresentadas nesse momento sejam em função do que explorou anteriormente

No **Q₁**, que foi aplicado antes do PDE, o professor respondeu que fazia orientação individual e nova avaliação.

A nona e última questão (**P₉**) pós-PDE refere-se aos alunos que apresentam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc. O respondente informou que:

- a) o PDE contribuiu para solucionar esses problemas;
- b) houve mudança de postura avaliativa;
- c) houve mudança de ação pós-avaliação.

Ao analisar as respostas dadas antes e depois do PDE, é possível identificar as concepções de avaliação que o respondente praticava. Antes do PDE, a avaliação utilizava como instrumentos os trabalhos em classe e em casa. Depois do PDE, passou a fazer avaliação todos os dias, mas, avaliação formativa não é apenas isso. A avaliação formativa também é dialógica, pois se processa mediada pelo diálogo entre professor/aluno (Afonso, 2004). Sendo dialógica,

As respostas de **S₂** revelam a ausência de vocábulos como “conversa”, “diálogo”, “contínua”, mas responde positivamente às questões sobre as contribuições do PDE em relação às mudanças ocorridas em sua prática de avaliação. Antes do PDE, o respondente resolvia problemas com os alunos por meio de orientação individual, o que supõe um diálogo entre professor e aluno. Depois do PDE, suas respostas foram lacônicas, limitando-se em sua maioria, ao “sim”. Ao

contar que passou a fazer avaliação dia-a-dia, revela que aderiu à avaliação contínua, o que não significa formativa.

Para ser formativa, essa prática requer, além da continuidade, o diálogo, pois para compreender e interpretar a produção do aluno, o professor também precisa conversar com ele, saber a razão de uma ou outra resposta.

Segundo Romão (1999, p. 87), a concepção de educação sem diálogo “desemboca, fatalmente, numa avaliação que vai se preocupar apenas com a verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno...” Sem o diálogo, o professor não será capaz de compreender os erros e acertos do aluno, conseqüentemente, não terá subsídios para reorientar o processo ensino-aprendizagem, se for o caso.

Sujeito 3

Iniciamos pelas questões aplicadas antes do PDE, (**Q₁**), ao **S₃**, professor da área de Educação Ambiental.

Inquirido sobre sua formação escolar (**P₅**), **S₃** destacou:

- a) ponto positivo: desempenho de alguns professores, mas não do método adotado do ensino básico ao superior;
- b) pontos negativos: ausência de um plano organizado de aula; incoerência de muitos professores em relação ao método proposto.

Fica evidente que, para o respondente, o conhecimento do conteúdo não garante uma boa docência; outros atributos deveriam estar presentes na constituição do bom professor.

S₃ informou que teve um “professor-modelo” que lhe serviu de referência, cujas características eram o domínio sobre o assunto abordado, postura crítica em relação ao conteúdo, coerência entre suas idéias e atos, formação cidadã (**P₆**). Esse professor modelo adotava os seguintes critérios: senso crítico, criatividade nas atividades desenvolvidas, capacidade de síntese (**P₇**). Não foi expresso, portanto, algum aspecto relacionado à afetividade.

Os critérios que **S₃** usa para classificar o desempenho do aluno, (**P₈**), segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, são:

- a) “ótimo”: “grande assimilação do conteúdo apresentado, postura crítica em relação a esse conteúdo; participação em aula”;
- b) “bom”: “assimilação do conteúdo, interesse em se aprofundar no assunto”;
- c) “suficiente”: “assimilação regular do conteúdo e ausência de postura crítica”;
- d) “insuficiente”: “baixa assimilação do assunto e postura crítica inexistente”.

A nota ou conceito expressa o julgamento feito e fundamenta-se em critério para a correção e contagem de pontos ou atribuição de menções. Segundo Luckesi (apud RAPHAEL, 1998, p. 115), “Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos.”

Esta resposta mostra que o aproveitamento do aluno (assimilação do conteúdo) é um dos critérios de avaliação para a definição das menções. Os critérios interesse/desinteresse e postura crítica também são critérios adotados na avaliação, mas estes não medem o domínio do conteúdo, mas apenas o interesse e o espírito crítico.

Pode-se observar que o respondente utiliza para avaliar, as provas (para medir o grau de assimilação dos conteúdos), e os créditos (postura crítica, interesse e participação), cuja atribuição pode aumentar ou diminuir a nota, conceito ou a menção. O certo é que os professores “nunca atribuem conceito maior a um trabalho do que o das provas” (RAPHAEL, 1998).

Em geral, os créditos são utilizados após a realização da média aritmética das menções, tornando a média exata. “O crédito positivo aproxima a menção fracionada da menção superior; o crédito negativo aproxima da menção inferior à fracionada o conceito final” (Ibid, p. 61).

“A valorização da participação ou do aluno participativo passa pela sua atividade para atingir o crédito, revelando um resquício de Escola Nova, que é assumida pelos professores quando já não é tão nova ...” (Ibid, p.66).

O respondente utiliza como critérios de avaliação do desempenho dos seus alunos (**P₉**):

- a) capacidade de relacionar as diferentes partes ou aspectos do conteúdo;
- b) capacidade de síntese;
- c) capacidade de crítica construtiva;
- d) participação em sala de aula.

Aqui também valem as considerações sobre a resposta anterior, uma vez que o respondente também utiliza a participação como critério de avaliação.

Cabe ressaltar que avaliar o aluno, segundo **S₃**, exige do professor a adoção de estratégias de ensino em que o desenvolvimento intelectual do aluno é avaliado por instrumentos muito bem elaborados de acordo com a operação do pensamento a quem tem inteligência.

O respondente informa aos seus alunos os critérios da avaliação a que serão submetidos durante o processo avaliativo (**P₁₀**).

É possível perceber a superação de postura avaliativa de **S₃** em relação ao “professor-modelo”, pois outros objetivos estão sendo considerados além do cognitivo.

A dificuldade que **S₃** tem encontrado ao avaliar o desempenho do aluno está na heterogeneidade dos alunos em relação a muitos aspectos que dificulta a avaliação. Por exemplo, há alunos sem conhecimento básico sobre escrita, fala, etc. (**P₁₁**).

Com relação a alunos com desempenho insuficiente, **S₃** chama o aluno para uma conversa, propondo-se a tirar dúvidas durante os intervalos ou horários vagos (**P₁₂**).

Diante de alunos com problemas de postura, relação interpessoal ou assiduidade, **S₃** comenta sobre um problema com a classe motivado pela atitude de um aluno, e mostra como esse problema dificulta o aprendizado de todos. Se o problema persistir, o aluno é chamado para uma conversa (**P₁₃**).

S₃ começou a ministrar aulas porque acreditava em seu potencial dentro dessa profissão e por prazer pessoal (**P₁₄**).

No **Q₂**, o **S₃** avaliou o Programa como um “instrumento válido para o aprimoramento da prática docente, especificamente em relação ao ensino de competências que é a concepção proposta pela Instituição” (**P₁**).

Sobre o módulo “Avaliação” do PDE, **S₃** avaliou-o como “esclarecedor e indicativo de instrumentos “alternativos” de avaliação (**P₂**).

Em relação às discussões sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, **S₃** entende que é complicado responder que o módulo “Avaliação” atingiu ou não seus objetivos. Seria mais correto afirmar que contribuiu para os questionamentos sobre os modos de avaliação tradicionais,

sendo, antes, esclarecedor, sem levar à legitimação de novos instrumentos (**P₃**). Para o respondente, não houve discernimento sobre a melhor forma de avaliar mas, ao que tudo indica, proporcionou reflexão quanto aos objetivos educacionais propostos, as estratégias de ensino e as avaliações pertinentes a todo esse processo.

Na quinta resposta, **S₃** apontou pontos positivos e negativos quanto à sua formação escolar. Entre os primeiros, estão a estruturação dos tópicos, forma de abordagem, leituras sugeridas e exemplos empíricos apresentados. Com referência aos pontos negativos, são citadas as “dificuldades em sintetizar os aspectos mais relevantes e delimitação de parâmetros norteadores da ação (prática)”, como sendo os pontos mais sensíveis (**P₅**).

A quinta questão aborda o ponto nuclear da pesquisa, pois quer saber se houve “mudança de postura na forma de avaliar seus alunos após o módulo “Avaliação” do PDE. Segundo o **S₃**, o módulo “Avaliação” reafirmou sua concepção de avaliação como processo contínuo (**P₅**).

Sobre as dificuldades de **S₃** para avaliar o desempenho do aluno, antes do PDE, algumas foram superadas, outras apenas parcialmente. No primeiro caso, **S₃** preferiu avaliar o caminho (processo) como um todo. No segundo caso, **S₃** não chama de “dificuldades superadas”, mas de maior facilidade para lidar com a heterogeneidade dos alunos no processo de avaliação. Isto é possível quando o professor não se restringe aos modos tradicionais de avaliação. Como **S₃** não citou dificuldades não superadas, conclui-se que os problemas com avaliação do desempenho do aluno foram parcial ou totalmente superados (**P₆**).

De acordo com **S₃**, todas as formas de avaliação por ele conhecidas foram discutidas durante o PDE (**P₇**).

A questão sobre alunos com desempenho insuficiente foi aplicada no **Q₁** para saber como **S₃** solucionava o problema. **S₃** informou que chamava o aluno para uma conversa, propondo-se a tirar dúvidas durante os intervalos ou horários vagos. Agora, no **Q₂**, em face da mesma questão, **S₃** reconheceu três mudanças positivas: a) houve uma contribuição do PDE, pois a partir de então, passou a dialogar mais com esses alunos para “delimitar e superar conjuntamente as principais dificuldades”; b) houve uma mudança de postura avaliativa, pois o respondente passou a observar outros aspectos na ação desses alunos (outras habilidades), não se restringindo ao domínio das idéias e informações trabalhadas; c) também houve

uma mudança de ação após a avaliação do aluno, porque o professor passou a “retomar os pontos mais críticos e as principais dificuldades” (**P₈**).

A questão sobre alunos com problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc., também foi apresentada antes e depois do PDE, com o objetivo de identificar e comparar mudanças de procedimento docente. Antes do PDE, **S₃** disse que comentava sobre um problema com a classe sem citar o aluno e mostrava como esse problema dificultava o aprendizado de todos. Se o problema persistisse, o aluno seria chamado para uma conversa. Após o PDE, **S₃** admitiu que pode ter havido mudança nesse procedimento, mas não conseguiu delimitá-la, concluindo que não sentiu diferenças significativas (**P₉**).

De um modo geral, os professores encontram certa dificuldade com os aprendizes, quando procuram novas formas de avaliação, substituindo as tradicionais por avaliações contínuas e formativas. O ensino de qualidade, que permite ao aprendiz um desenvolvimento integral, opõe-se à visão limitada, fechada da educação tradicional. Os pais dos educandos e até eles próprios estão tão habituados àquela avaliação tradicional, com prova bimestral, exame final e apostilas, que desconfiam dos professores inovadores, que fazem avaliação diária, contínua, evitando reprovações no final do curso.

4.2.2.1.1 Comentário

Ao analisar as respostas dos questionários, observa-se que dos três respondentes, dois trabalham em outra profissão e não ministram aulas em outra instituição, enquanto apenas um é docente de outra instituição educacional e não exerce outra profissão.

Um dos respondentes apontou apenas pontos positivos sobre o PDE, enquanto dois apontaram pontos negativos e positivos.

Todos admitiram terem tido um professor modelo, cujas características eram: conhecia a matéria, era amigo; utilizavam como critérios procedimentos de avaliação, exercícios em classe, exercícios, trabalhos extraclasse e prova mensal, sendo que dois citaram a participação e interesse do aluno.

Todos responderam que informam aos alunos sobre os critérios que adotam para fazer as avaliações.

Com relação à dificuldade para avaliar, um disse que é ser a imparcialidade, outro, a heterogeneidade dos alunos e um deles disse que não tem. Duas dessas

respostas revelam que os respondentes confundem processo de avaliação e técnicas. A avaliação é um processo de pontos comuns, encadeados e lógicos, ocorrendo em todos os momentos em que se faça necessária (Raphael, 1998). As técnicas consistem nas ações desencadeadas para a execução do processo de avaliação. Técnica é “um meio ou modo organizado de ação, que se desenvolve para atingir fins específicos” (SANT’ANNA, 1995, p. 99).

Para avaliar desempenho insuficiente, todos, de um modo geral, procuram dar uma orientação individual, um trabalho de recuperação. Um deles respondeu que em caso de não obter resultado positivo, comunica à Coordenação.

Sobre o PDE, todos reconheceram a importância do Programa, sua contribuição para superar dificuldades de postura avaliativa e de ação pós-avaliação. Também foi unânime o reconhecimento da contribuição do módulo “Avaliação”. Dois respondentes apontaram pontos positivos e negativos: um apontou, como ponto positivo, a apresentação de várias possibilidades de avaliação. Como ponto negativo, o respondente apontou o não fechamento de proposta de avaliação.

Dois acreditam que o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos, mas o outro ficou em dúvida.

No entanto, os três reconhecem que o módulo provocou mudanças em suas ações para superar dificuldades.

Os motivos que os levaram a ministrar aulas foram diversos: um disse que adora ministrar aulas; outro respondeu que começou por acaso; e o terceiro afirmou que começou porque acreditava em seu potencial e porque sentia satisfação pessoal.

A análise das respostas dos três sujeitos da área Ambiental mostra que antes do PDE, os respondentes adotavam práticas de avaliação diversas: um adotava prova mensal, o segundo avaliava por meio de trabalhos em sala de aula e em casa; participação e interesse; o terceiro avaliava por meio de critérios como capacidade de relacionar as partes do conteúdo, de síntese, de crítica construtiva, participação, o que evidencia uma concepção mais aberta. Depois do PDE, todos os respondentes afirmaram ter havido mudanças nos pressupostos, no modo de compreender a prática de avaliação do desempenho dos alunos.

Pode-se observar o desenvolvimento de uma concepção avaliativa restrita para outra mais aberta às inovações, o que mostra o processo de reflexão que o PDE desencadeou nos respondentes.

A própria avaliação é um processo encadeado e lógico, como afirma RAPHAEL (1998): “A avaliação não se dá em um momento estanque de todo o processo ensino-aprendizagem”. É por esse motivo que também os respondentes estão em processo de construção de uma nova visão da prática educacional.

4.2.2.2 Análise referente à Área de Saúde

Sujeito 4

O **Q₁** revela que a formação escolar de **S₄** foi sólida, pois houve preocupação em desenvolver no aprendiz o autodidatismo e a capacidade de resolver problemas. Os pontos negativos apontados por **S₄** foram a carga horária excessiva, professores pouco motivados, sistema de avaliação pontual e ineficiente (**P₅**).

S₄ teve dois professores que serviram de modelo e ponto de referência para o seu trabalho. Esses professores adotavam aulas expositivas, com exemplos e lista de exercícios (**P₆**). Como critérios por eles adotados, aplicavam avaliação em aula, testes e provas (**P₇**). Pela discussão apresentada, tais professores eram seguidores de uma tendência tradicional, ou que a teoria era apresentada somente pelo professor, seguida de exemplos e explicações.

Segundo o PDE (2001), o professor deve avaliar as competências dominadas pelo aprendiz ao longo do curso. Mas, para tanto, o professor precisa conhecer as competências a serem desenvolvidas no futuro profissional. **S₄**, para definir e classificar as menções em “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, utiliza os seguintes critérios:

- a) “ótimo”: leva em conta a atenção, excelente compreensão e capacidade para entender e resolver exercícios.
- b) “bom”: são considerados os mesmos critérios, mas com uma graduação média.
- c) “suficiente”: é identificada através dos critérios “pouca atenção” e “compreensão média”.
- d) “insuficiente”: apresentado em razão de pouca atenção e pouca compreensão (**P₈**).

Segundo Raphael (1998), muitos professores atribuem menções tomando por base as notas das provas, exercícios, participação, entre outros instrumentos de verificação. Mas, para a autora, tanto o sistema de notas como o de menções partem do mesmo modelo de ensino-aprendizagem e segundo os mesmos pressupostos. A responsabilidade do resultado é atribuído ao aprendiz, não ao ensino ou ao sistema.

Pode-se observar que **S₄** adota como critérios para a definição de menções, apenas fatores comportamentais (atenção, capacidade de compreensão, etc.), sem mencionar o domínio do conteúdo curricular. Assim, avalia o esforço, mas não o desenvolvimento de competências.

Os critérios utilizados pelo **S₄** para avaliar o desempenho dos seus alunos são os mesmos da questão anterior sobre as menções, ou seja: atenção: está relacionada com o esforço; compreensão: está relacionada com a capacidade de ler ou ver, entender e abstrair; capacidade de resolver exercícios: está relacionada à compreensão com a abstração e a capacidade de relacionar o conteúdo com o problema prático (**P₉**).

Observa-se, ainda, que há coerência entre os critérios que esse professor adota e as relações que estabelece com outros aspectos considerados também relevantes para a disciplina que leciona, que neste caso é a Ótica Geométrica (**P₉**). Os alunos são informados pelo professor sobre os critérios que serão considerados na avaliação (**P₁₀**).

Para avaliar o aluno, **S₄** encontra dificuldade devido à falta de comunicação entre o aluno e o professor. Este nota que, quando fazem exercícios, muitos não sabem resolver uma conta simples, que o respondente considera “deficiência de formação” (**P₁₁**). Comparando à **P₉**, percebe-se que, havendo falta de comunicação entre professor e alunos, provavelmente haverá dificuldade em avaliar procedimentos em resolução de problemas, estando o enfoque maior nos resultados. A comunicação é um dos fatores mais valorizados no processo de ensino-aprendizagem no PDE, que orienta seus professores para uma postura democrática, participativa, coletiva, cooperativa, crítica, empática. Segundo Saul (2001), a falta de comunicação é um obstáculo à troca de conhecimentos, pois os alunos se ressentem com informações insuficientes sobre o que o curso pretende realizar.

Quando os alunos apresentam um desempenho insuficiente nos assuntos abordados, **S₄** procura conversar com eles para saber quais são as “suas reais intenções” e se estão dispostos a aprender ou simplesmente obter aprovação (**P₁₂**). O professor relaciona muito diretamente desempenho insuficiente com o comportamento, embora no item anterior tenha feito menção a alunos com deficiência em conteúdos teóricos. No caso de alunos com problemas de postura, relação interpessoal ou assiduidade, etc., o professor adota a mesma medida da questão anterior: procura saber o que há e ter uma conversa adulta com eles (**P₁₃**).

A **P₁₄** pretende saber qual o motivo que levou **S₄** a começar a ministrar aulas, mas a resposta desviou-se do assunto, dizendo que “uma das maiores deficiências” do Brasil em relação ao ensino é, mas não disse o que é. Respondeu que espera ao menos conscientizar as pessoas da importância dele (acredito que está fazendo referência ao ensino) para o crescimento pessoal, profissional e intelectual (**P₁₄**).

Inicialmente, o **Q₂**, aplicado pós-PDE, perguntou ao **S₄**, sobre sua opinião quanto ao Programa. Segundo **S₄**, o PDE é importante e “essencial”, uma vez que aborda assuntos como competências, como desenvolvê-las e quais os métodos para criá-las com os alunos (**P₁**). Sua opinião sobre o módulo “Avaliação” é positiva, entendendo que talvez seja o mais importante do próprio programa (**P₂**). Quanto aos objetivos, o módulo conseguiu atingi-los, pois sua proposta foi discutir a metodologia e qualidade do ensino do SENAC. Para **S₄**, a partir das discussões sobre avaliação, cada professor, em sua área de conhecimento, busca a melhor forma de avaliar seus alunos (**P₃**).

S₄ destacou um ponto positivo e outro negativo no módulo “Avaliação”, o primeiro, relativo à discussão sobre “o que” é avaliar, “o que” avaliar e “como” avaliar, o segundo, referente à crença de que o tema pode ser discutido indefinidamente (**P₄**). Em razão das respostas apresentadas é possível verificar que **S₄** percebeu a relação existente entre a metodologia assumida e a avaliação que lhe é pertinente, assim como conheceu melhor a proposta metodológica do SENAC.

Após o módulo “Avaliação” do PDE, **S₄** alega que houve uma mudança de postura na forma de avaliar seus alunos: a avaliação passou a ser um processo contínuo (nas aulas), com o uso de prova; trabalho, etc. Também relatou que fez uma entrevista com os alunos ao final do curso para avaliar o que tinham aprendido (**P₅**).

Quanto às principais dificuldades que o respondente encontrava ao avaliar o desempenho dos alunos, **S₄** declarou que encontra dificuldade devido à falta de comunicação do aluno para com o professor. Afirma que, quando fazem exercício, muitos não sabem fazer uma conta simples, que **S₄** considera “deficiência de formação”. Após o PDE, no **Q₂**, foi solicitado que **S₄** apontasse as dificuldades superadas, as parcialmente superadas e as que permaneceram sem solução. Na primeira alternativa, **S₄**, contrariando a resposta do **Q₁**, respondeu que não havia dificuldade e que procurou mudar, fazendo avaliação contínua. Na segunda alternativa, as dificuldades parcialmente superadas referiam-se à busca de uma melhor forma de avaliar, sem pensar tão somente em provas ou trabalhos, mas também na continuidade, privilegiando o trabalho diário do aluno. As dificuldades que permaneceram insolúveis referiam-se aos alunos que faltavam muito, impossibilitando avaliação contínua. Além disso, havia alunos que só estudavam para prova, não dando importância para o cotidiano escolar (**P₆**).

As respostas da **P₆** dos questionários 1 e 2 não são coerentes entre si, pois antes do PDE, o professor respondeu que tinha dificuldades devido à falta de comunicação entre si e os alunos, além da falta de base na escrita e na fala. No questionário pós-PDE, primeiramente, **S₄** disse que não tinha dificuldade e, posteriormente, alegou dificuldades parcialmente solucionadas e outras, que se mantiveram insolúveis. Disso tudo, foi possível entender que o **S₄** conseguiu mudar sua atitude, passando a adotar a avaliação contínua.

S₄ acredita que todas as formas de avaliação tenham sido discutidas durante o PDE, pois não se recordava de faltar qualquer uma (**P₇**).

Antes do PDE, os alunos com desempenho insuficiente nos assuntos trabalhados eram chamados para conversar, visando saber quais eram as “suas reais intenções” e se estavam dispostos a aprender ou simplesmente passar de ano. Após o PDE, afirma que houve mudança na postura avaliativa. **S₄** revelou que passou a motivar mais os alunos e mostrar que eram capazes de aprender. A mudança levou a uma busca para melhorar a forma de avaliá-los. Tem procurado avaliar os alunos a cada aula (**P₈**).

Os problemas de postura, relacionamento interpessoal e assiduidade, entre outros, foram assunto de uma questão anterior e de outra, após o PDE: se antes desse Programa o **S₄** resolvia esses problemas procurando saber o que havia, tendo uma “conversa adulta” com eles. **S₄** não reconheceu contribuição no PDE nesse

sentido, afirmando que tem seguido sua experiência, tratando-os como adultos e conversando bastante. Mas, na resposta do item seguinte, o professor reconhece mudança, procurando melhorar e avaliando continuamente. Entretanto, logo a seguir, incoerentemente, afirma que não houve mudança alguma na ação pós-avaliação. Então, por que avaliação contínua? Em contraposição à resposta de **P₇** tudo indica que o PDE não possibilitou discutir todos os casos, ou não houve espaço para tal.

Sujeito 5

No **Q₁**, **S₅** cita como pontos positivos de sua formação escolar a dedicação, a assiduidade e os estágios (a prática ajudou na assimilação dos conceitos). Como pontos negativos citou a falta de didática dos professores e imaturidade do aluno (pois iniciou a faculdade com apenas 17 anos) (**P₅**).

Em **P₆**, pretendia-se saber se o respondente teve algum “professor-modelo” que lhe tivesse servido de referência. Com a resposta afirmativa, **S₅** destacou as seguintes características do “professor-modelo”: domínio da matéria, boa dicção e didática, não havendo nenhuma menção à parte do relacionamento. O critério de avaliação adotado pelo “professor-modelo” era, principalmente, a participação em sala de aula (**P₇**). Supõe-se, com essa resposta, que havia espaço em aula para que o aluno pudesse expor seus conhecimentos.

Para classificar o desempenho do aluno, segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, **S₅** adota, respectivamente, os seguintes critérios:

- a) participação: deve demonstrar que está tendo bom aproveitamento em sala de aula e em atividades solicitadas, apresentando trabalhos completos;
- b) participação em aula e realização das atividades solicitadas;
- c) demonstração de interesse em sala de aula, participação, mas não responde adequadamente às atividades;
- d) desinteresse em sala de aula e não desenvolve as atividades solicitadas (**P₈**).

S₅ adota como critérios de avaliação do desempenho do aluno a participação em sala de aula, em dinâmicas de grupo e quanto à execução de trabalhos individuais (**P₉**). Os estudantes são informados sobre os critérios de

avaliação adotados (**P₁₀**). Parece ter considerado a forma de avaliação do seu “professor-modelo”

A dificuldade encontrada por **S₅** para avaliar o desempenho do aluno, é “fazê-lo entender que não basta entregar uma prova no final do curso e apenas com ela dar uma ‘nota’ de zero a dez, mas que a avaliação é gradativa” (**P₁₁**).

Para avaliar o aluno com desempenho insuficiente sobre os conteúdos trabalhados, diante do primeiro sinal de desinteresse em participar das aulas, **S₅** procura o aluno para saber qual o motivo que o levou a obter esse conceito negativo, além de procurar descobrir como ajudá-lo, alertando-o sobre a necessidade de mudança de comportamento (**P₁₂**). O respondente não deixa claro se esta mudança deve ocorrer quanto ao estudo ou quanto à disciplina.

Com alunos que apresentam problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., **S₅** trabalha “junto com o pessoal”, levando em consideração suas emoções, necessidades, dificuldades. Para **S₅**, os problemas de postura e/ou assiduidade podem ser uma forma de o aluno expressar seu descontentamento com o curso, com o professor e até mesmo consigo próprio. Para **S₅**, não basta falar em repressão ou reprovação, mas conversar e, se possível, encaminhá-lo a um profissional especializado para ajudá-lo (**P₁₃**). As respostas apresentadas para o respondente conceituar a educação como uma formação global, deixam claro que não se trata apenas de algo associado à assimilação de conteúdos.

S₅ começou a ministrar aulas através de um convite do SENAC. A intenção era prestar um serviço a uma parcela da comunidade e transmitir seus conhecimentos e experiências a novos profissionais (**P₁₄**).

No **Q₂**, aplicado após o PDE, **S₅** avaliou o Programa como válido, pois acrescentou não apenas conhecimento mas também experiência na interação com os outros colegas (**P₁**). A sua opinião sobre o módulo “Avaliação” do PDE foi “excelente”, pois mudou seu conceito sobre avaliação que perdurava desde os tempos de estudante (**P₂**). Ao analisar as discussões a respeito da metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados pelo PDE, **S₅** considera que foram atingidos os objetivos do módulo “Avaliação”. Fundamenta essa conclusão relatando que teve contato com esse assunto um ano antes, através da irmã que já participava do PDE, e as discussões vieram enriquecer essa nova visão (**P₃**).

Como pontos positivos do módulo, **S₅** citou os novos métodos de avaliação e idéias que surgiram de discussões em grupo. Segundo **S₅**, não foram encontrados pontos negativos (**P₄**). Após o módulo “Avaliação”, **S₅** admitiu que ocorreu uma mudança de postura na sua forma de avaliar seus alunos. **S₅** conta que passou a ter certeza de que a avaliação deve ser um ato contínuo, não se resumindo a uma prova no final do curso (**P₅**).

P₆ refere-se às dificuldades que, possivelmente, o respondente teria, antes do PDE, ao avaliar o desempenho do aluno. A resposta leva a pressupor que após o PDE, essas dificuldades tenham sido superadas, porque relata que muitos alunos ficavam à espera de uma apostila e uma prova; considerava isso errado, mas agora passou a ter certeza, fundamentada no que aprendeu durante o PDE. Pelo que foi apresentado e pelo que absorveu, **S₅** contou que conseguiu superar todas as dificuldades (**P₆**). A resposta dada no primeiro questionário referia-se à dificuldade de fazer o aluno “entender que não basta entregar uma prova no final do curso e apenas com ela dar uma ‘nota’ de zero a dez, mas que a avaliação é gradativa”.

Em face da proposta pedagógica do SENAC, **S₅**, que abordou sobre um método contínuo de avaliação, notou falta de discussão dessa forma de avaliação contínua. Parece que o respondente ainda confunde avaliação contínua e avaliação formativa. Esta inclui aquela, mas aquela não inclui necessariamente esta. A cada aula, **S₅** passou a desenvolver uma atividade (em grupo, individual, debates, enquetes), que, no final, propicia uma avaliação mais coerente (**P₇**).

Segundo **S₅**, diante de alunos com desempenho insuficiente, o PDE: a) contribuiu com a avaliação continuada, que possibilita verificar as dificuldades de cada aluno no decorrer do curso, promovendo sua recuperação, se necessária; b) proporcionou a ocorrência de mudança de postura avaliativa; c) também proporcionou mudanças da ação pós-avaliação (**P₈**). Mas, se o aluno continuar a apresentar um desempenho insuficiente, **S₅** acredita que, com essa nova postura, possa ter mais segurança para avaliá-lo.

Os problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade e outros, receberam contribuições do PDE, que levaram a mudanças de postura avaliativa e de ação pós-avaliação. **S₅** trabalha o relacionamento interpessoal com atividades em grupo. Afirma que o fato de avaliar os alunos a cada aula, torna-os mais assíduos e participativos. **S₅** conta que uma aluna reclamou sobre o fato de o SENAC estar exigindo presença, o que não ocorre em certas faculdades. Disse-lhe

que “não adiantava copiar a aula do colega e não participar das aulas, vindo só para fazer a prova, pois esse não era seu método de avaliação”. Essa segurança, afirma, foi adquirida aplicando o que foi aprendido no PDE, em três classes, com resultados satisfatórios (**P₉**).

O **Q₂**, aplicado antes do PDE, desejava saber como esses problemas eram resolvidos e **S₅** contou que trabalhava com o pessoal, levando em consideração suas emoções, necessidades, dificuldades. Embora **S₅** já tivesse falado sobre avaliação da participação, por meio de atividades em grupo e trabalho, o PDE, pelos depoimentos, ainda possibilitou uma melhora da prática avaliativa do docente.

Sujeito 6

Ao responder o **Q₁**, **S₆** relatou que aproveitou ao máximo todas as oportunidades de sua formação escolar. Esse ponto positivo de seus estudos propiciou o autodidatismo, talvez por faltarem oportunidades de aprendizado convencional.

Em sua trajetória acadêmica o respondente afirma que a escola nem sempre propicia ao aluno a sua busca ou construção do seu próprio conhecimento, o que denomina de aprendizado convencional, ou seja, o que ocorre tão somente pela transmissão do conhecimento. Contou não apenas com “professores-modelos”, mas também com profissionais apaixonados pelo que faziam. Os critérios que utilizavam para avaliar seus alunos eram convencionais, mas as aulas eram criativas. Pode-se observar que esses professores preocupavam-se mais em ensinar do que avaliar, como se o aproveitamento fosse dado como certo, ou que as práticas avaliativas não correspondiam ao processo de ensino-aprendizagem adotado.

Para classificar o desempenho de seus alunos nas menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, **S₆** aplica os seguintes critérios:

- a) domínio total ao que se propõe, mas isso não quer dizer que deva saber de cor tudo, mas que saiba os caminhos que levem ao melhor resultado;
- b) para ser considerado bom, o aprendiz precisa conhecer o caminho, mas não tem domínio total do que se propõe;
- c) quando conhece um pouco menos, mas demonstra interesse para se superar, é classificado como “suficiente”.
- d) “Insuficiente” é aquele aluno que não demonstra interesse (**P₈**).

Observa-se nesta resposta que para as menções “ótimo” e “bom”, o sujeito utiliza como critério apenas o domínio de conteúdos e sua aplicação. Mas, nas menções “suficiente” e “insuficiente”, o sujeito, além de considerar o domínio dos conteúdos, leva em conta o interesse/desinteresse para defini-las.

Nessa resposta pode-se observar que os critérios principais são “domínio” do assunto e “interesse”. O desinteresse, nesse caso, seria o mais grave problema, pois levaria o professor a classificá-lo como “insuficiente”.

S₆ afirma fazer avaliação do desempenho do aprendiz levando em consideração os progressos do dia-a-dia e o interesse em melhorar. Segundo esse professor, somente a avaliação convencional não é suficiente para medir a capacidade do estudante (**P₉**). Essa postura avaliativa de **S₆**, que valoriza o esforço diário em sala de aula, acompanhado da atenção do professor, parece revelar a presença da avaliação formativa em seu trabalho pedagógico, mesmo que a isso não fizesse referência. O aprendiz é informado desses critérios de avaliação aos quais seus trabalhos serão submetidos (**P₁₀**).

Segundo **S₆**, a sua principal dificuldade para avaliar é distinguir e classificar os estudantes que estão entre o desempenho suficiente e o insuficiente (**P₁₁**).

Quando o estudante apresenta desempenho insuficiente nos conteúdos trabalhados, o **S₆** dá-lhe uma atenção especial, da mesma forma que, no trabalho, dá atenção especial aos “aparelhos que apresentam defeitos”, para que se obtenha qualidade no trabalho realizado. Tanto na profissão quanto na docência, o resultado precisa ser um “produto” com qualidade, afirma **S₅**.

Compreende-se essa exigência do professor pela qualidade, uma vez que ele trabalha com a saúde das pessoas, não se admitindo erros. No entanto, ao comparar o aluno que apresenta desempenhos insuficientes a “aparelhos com defeitos”, o respondente deixou de considerar a subjetividade que existe em avaliar o ser humano, principalmente o que demonstra “desinteresse” como ele próprio conceituou anteriormente. Esse lapso seria desconsiderado se a expressão utilizada fizesse referências a doenças do corpo humano, que podem ter diversas origens.

No caso de aprendizes com problema de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., o **S₆** procura conversar sobre os seus resultados atuais e os esperados, para avaliar vários fatores motivadores de tal postura (**P₁₃**).

S₆ começou a ministrar aulas porque, segundo expressa, tem “fascínio” pela disciplina que leciona. (**P₁₄**).

O **Q₂**, inicialmente, perguntou a opinião de **S₆** sobre o PDE. Sua opinião é de que o PDE coloca o professor como mediador do aprendizado e não um “senhor sabe tudo” (**P₁**). Sobre o módulo “Avaliação”, **S₆** entende que trouxe clareza sobre o processo de avaliação do aproveitamento, ao analisar desde o ponto de partida até o de chegada do estudante (**P₂**).

Com relação ao alcance dos objetivos do módulo “Avaliação” do PDE, **S₆** colocou a idéia do “saber fazer” como foco das atividades, não gastando tempo com teorias mais complexas, que podem ser aprendidas depois, pelos estudantes e profissionais. Mesmo sem dizer claramente, **S₆** acredita que o módulo Avaliação” tenha atingido seus objetivos (**P₃**). É importante destacar, no entanto, que o módulo oferecido tem, como base teórica para a avaliação, o conceito de desenvolvimento de competência; nesse sentido, o “saber fazer” é uma etapa do processo.

Como pontos positivos do referido módulo, **S₆** destaca a “idéia de avaliar o progresso de cada aluno considerando a bagagem que este já traz consigo” e a “valorização do saber fazer”. Segundo o Projeto Pedagógico é um processo coletivo e dinâmico, constantemente acompanhado, analisado e atualizado. Seu foco é o processo de aprendizagem e ensino, orientado para o desenvolvimento de competências. Diante desse procedimento, o próprio grupo de participantes não deixa ocorrer pontos negativos, na medida em que todos debatem os problemas, os pontos a serem reforçados, etc. O Projeto Pedagógico do SENAC entende a competência profissional tanto como “capacidade de utilizar os meios tecnológicos disponíveis”, como “compreensão dos fundamentos científicos que lhes dão suporte”, somados aos “valores éticos que norteiam a produção de conhecimentos”, visando à superação dos problemas sociais e organizacionais, e para a melhoria da qualidade de vida. Como pontos negativos, **S₆** citou os seguintes: muitos professores ficaram com dúvidas; seria preciso mais tempo para esse módulo; faltaram experiências práticas, reais, para exemplificar as novas estratégias de avaliação (**P₄**).

Para **S₆**, após o módulo “Avaliação” do PDE, não houve mudança na sua forma de avaliar, mas os esclarecimentos foram fundamentais, pois passou a criar desafios diferentes para cada aprendiz, levando em conta o estágio de cada um, tomando cuidado para não colocar barreiras intransponíveis para os aprendizes (**P₅**).

A alegação para não mudança, segundo explica, deve-se ao fato de o PDE ter ocorrido paralelamente à docência, dificultando a identificação do que seria postura própria ou influência do módulo.

S₆ descobriu que sua dificuldade para encontrar um método de avaliação, que funcionasse para todos os casos, ficou resolvida quando reconheceu que são precisos vários métodos, aplicando-os da melhor maneira a cada caso. Outra dificuldade encontrada por **S₆** estava em avaliar o aprendiz que já atua na área e deseja apenas um certificado. Como medida para solucionar o problema, **S₆** tem colocado esses aprendizes como mediadores entre o conhecimento e os alunos menos experientes. Ele não tem certeza se é uma boa novidade.

Segundo **S₆**, não houve formas de avaliação de seu conhecimento, que não tivesse sido discutida. O PDE foi seu ponto de partida, servindo de apoio para suas dúvidas (**P₇**).

Defrontando-se com alunos que apresentam desempenho insuficiente nos assuntos trabalhados, o PDE ajudou a dar um tratamento diferenciado a cada um deles. Nesse caso, **S₆** afirma que mudou sua postura avaliativa no sentido de lançar desafios aos alunos, mantendo uma posição mais rigorosa quanto aos prazos. Em relação ao momento pós-avaliação, **S₆** mudou no sentido de investigar as dificuldades de cada um e buscar recuperação (**P₈**).

Nos casos de problemas com postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., **S₆** relatou que:

- a) teve problemas nesse sentido, mas esses assuntos foram pouco abordados pelo PDE;
- b) a partir da metade do curso, mudou sua postura, aplicando a idéia do PDE de que é preciso avaliar individualmente, mudando os desafios de cada um;
- c) mudou sua ação pós-avaliação, principalmente na grandeza dos desafios, , mas continuou sendo exigente quanto às metas. Por exemplo, de 4 alunos com esses problemas, dois conseguiram recuperar-se e 2 não, pois não tinham interesse (**P₉**).

No **Q₁**, **S₆** relatou que procurava conversar sobre os seus resultados atuais e os esperados, para avaliar vários fatores. Comparando as respostas pré e pós PDE, pode-se observar as contribuições do programa, para enfrentar os casos de

aprendizes com problemas, embora em alguns momentos o respondente tenha colocado os problemas da concomitância entre o PDE e o curso que ministrava, e alguns pontos não discutidos como obstáculos a atingir os objetivos desse Programa.

Sujeito 7

O **Q**₁ perguntou sobre a formação escolar de **S**₇, se havia pontos positivos e/ou negativos a serem destacados. Segundo **S**₂, o ponto positivo de sua formação foi o fato de ser amplamente tecnicista, havendo poucos aspectos negativos. Para entender melhor essa resposta, é preciso observar que seus cursos de formação acadêmica são: Técnico em Química, Farmácia, Biotecnologia, Farmacologia com concentração em Imunofarmacologia e Imunofarmabiotecnologia, área exclusivamente científica, espaço tecnicista (**P**₅).

S₇ teve vários professores que lhe serviram de referência, caracterizados pela extrema competência, humanos, visão holística do mundo, dando muito de si em suas aulas (**P**₆). Esses professores utilizavam como critérios de avaliação recursos psicológicos e ferramentas avaliativas (**P**₇). Há pelo menos dois pontos a serem destacados nos posicionamentos de **S**₇. Em primeiro lugar a postura tecnicamente assumida pelo respondente lhe imprime uma alta percepção positiva de desempenho, sendo pertinente indagar nesse momento se é essa postura pedagógica a defendida pelo SENAC, visto que seu Projeto Pedagógico assume uma tendência amplamente voltada para a formação do cidadão. Outro ponto a destacar é se o tecnicismo dá conta de uma visão holística da formação profissional. Talvez, o respondente tenha confundido os conceitos ou não tenha clareza sobre estes. Baseado na postura de Libâneo e Mizukami tal fato não ocorre, pois o tecnicismo tem por base a neutralidade científica, o retorno de investimentos, enquanto a concepção holística visa à formação do profissional para que se realize no mundo, não apenas para que trabalhe.

Como critérios para classificar o aproveitamento dos aprendizes, hierarquizando-os em ótimo, bom, suficiente e insuficiente, **S**₇ faz a seguinte análise:

- a) ótimo: o aluno que consegue compreender o conteúdo e incorporá-lo ao seu dia-a-dia como profissional;

- b) bom: aquele que pelo menos atingiu a visão superficial do todo, mas com propriedade;
- c) suficiente: a menção do aprendiz que consegue resolver sozinho, os problemas freqüentes do cotidiano profissional;
- d) insuficiente: a classificação do aprendiz que não conseguiu atingir nenhum desses objetivos citados (**P₈**).

Não fica claro em que o item “bom” é superior o suficiente, visto que este imprime uma condição de domínio do conhecimento a aplicação a situação nova, pois consegue resolver sozinho os problemas. Outro fato que chama a atenção é a característica tecnicista do respondente a utilizar palavras como “incorporar o conteúdo” e aplicá-los no dia a dia do cotidiano profissional. Em que um, não houve referências quanto a uma formação para a cidadania.

Para avaliar o desempenho de seus alunos, **S₇** adota avaliações discursivas, desempenho diário, interesse pela disciplina, crescimento interior em relação ao que foi trabalhado em aula (**P₉**). Esses critérios são transmitidos aos estudantes, para que saibam o que deles se espera (**P₁₀**).

Durante o processo de avaliação do desempenho dos alunos, inicialmente, **S₇** sentia duas dificuldades: falta de comunicação entre eles e falta de preparo básico inicial (**P₁₁**). Na hipótese de aluno com desempenho insuficiente nos assuntos trabalhados, **S₇** toma as seguintes medidas: a) procura entender o “como” e o “porquê” desse desempenho, investigando as possíveis limitações do aluno; b) investiga a empatia entre professor e aprendiz; c) procura redirecionar o aprendiz com a ajuda de outro colega, procurando atendê-lo da melhor forma possível (**P₁₂**).

Diante de alunos com problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade e outros do gênero, **S₇** entende que depende do tipo de problema. Por exemplo, quando o problema é de postura, **S₇** entende que o estudante, às vezes, não tem consciência do que está fazendo. Assim, **S₇** coloca o estudante em outras situações que lhe permitam assistir as próprias falhas (**P₁₃**). Observa-se, a todo momento, que a posição do professor é a de ser um profissional do ensino. Deixa transparecer que o professor ensina o que o aluno deve aprender o conteúdo básico, limitações aparecem, problemas dos alunos, salvo a falta de empatia entre professor e aluno.

S₇ afirma que começou a ministrar aulas porque é “apaixonado” por essa profissão.

P₁ de **Q₂** inicia indagando a opinião sobre o Programa. Para **S₇**, o PDE trouxe-lhe a consciência do papel do intermediador e dos diferentes recursos didáticos utilizados em sala de aula, o que levou a uma mudança de paradigma de avaliação. Em relação ao módulo “Avaliação” do PDE, **S₇** considerou-o o mais significativo, particularmente para si próprio, porque despertou-o para o exercício da auto-avaliação (**P₂**). O **S₇** considerou como atingidos os objetivos do referido módulo, mas observa que diversas questões ficaram sem resposta (**P₃**).

Os pontos positivos do módulo “Avaliação” pontuados por **S₇** foram:

- a) avaliar o aluno como um todo;
- b) apontar as qualidades e pontos ainda falhos do aluno;
- c) viabilizar a “autocorreção” consciente do próprio aluno.

Como pontos negativos foram citados os seguintes:

- a) encontrar os indicadores de avaliação mais adequados para os conteúdos ministrados;
- b) avaliar as habilidades individuais;
- c) saber quantificar ou qualificar o aprendizado individual (**P₄**).

Se antes, **S₇** tem sua atenção voltada ao conteúdo, em **Q₂** já demonstra uma preocupação com cada indivíduo como um todo, embora sendo sujeito coletivo. Mesmo não expressando claramente, pressupõe-se também que a autocorreção consciente do próprio aluno ocorra por meio de situação de conflito apresentada pelo docente.

Após o módulo “Avaliação”, **S₇** relatou que fez mudanças, sendo que a mais significativa foi a mudança de postura excessivamente rígida (**P₅**).

P₆ do **Q₂** refere-se às dificuldades do professor para avaliar o desempenho do aluno, assunto já solicitado no primeiro questionário. Naquela ocasião, **S₇** sentia duas dificuldades: falta de comunicação entre eles e falta de preparo básico inicial. Após o PDE, **S₇** conta que já domina melhor as dificuldades: a) consegue lidar melhor com as próprias frustrações, devido ao baixo rendimento dos alunos; b) tem

um controle maior para não deixar os alunos ansiosos (já não comenta exageradamente sobre as provas); c) promove autoavaliação com mais frequência. A dificuldade ainda parcialmente superada é a de avaliar os diversos aprendizados interligados à prática profissional futura do aluno. A dificuldade ainda não superada refere-se à tentativa de encontrar uma forma avaliativa (analítica subjetiva) que possa detectar se o aluno é capaz de construir conhecimento a partir do seu conhecimento já adquirido. Com relação às dificuldades para avaliar, **S₇** observa que é muito trabalhoso avaliar no SENAC, porque o tempo é muito restrito, não dando sequer para memorizar o nome dos alunos e, muito menos, conhecê-los bem. Assim, é difícil avaliar cada um, individualmente (**P₆**).

Essa preocupação do professor é compreensível, pois ele ministra aula na área da Saúde, lidando com diferentes pacientes diariamente, precisando desenvolver competências para a singularidade de cada caso

Diante da pergunta se o PDE não discutiu alguma forma de avaliação de seu conhecimento, **S₇** respondeu que, ao contrário, aprendeu outras que desconhecia (**P₇**).

Quando os aprendizes apresentam desempenho insuficiente sobre os assuntos trabalhados agora, após o PDE, **S₇** destacou que passou a adotar as seguintes mudanças:

- a) sente que ficou mais consciente de seu papel direcionador dentro da sala de aula;
- b) está mais tranquilo e suas avaliações estão mais coerentes;
- c) não discute mais as provas após a avaliação; agora propõe aos alunos que expliquem os “porquês” de suas respostas (**P₈**).

Diante das respostas apresentadas em **Q₁**, observa-se o abandono do descuido e da postura tecnicista, pois o aluno volta-se ao centro da aprendizagem, com foco ao seu raciocínio e sua lógica, com destaque à mediação do professor, e não à sua técnica de ensino.

A indagação nº 9 também foi colocada no **Q₁**, quando o **S₇** respondeu que diante de aprendizes com problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade e outros do gênero, entendia que dependia do tipo de problema. Por exemplo, quando o problema é de postura, o estudante, às vezes, não tem consciência do que está

fazendo. Assim, **S₇** colocava-o em outras situações que lhe permitissem assistir as próprias falhas. No **Q₂**, depois do PDE, **S₇** aplica trabalhos ou dinâmicas em grupo, discussão de outros assuntos, utilização de recursos audiovisuais. Nesse sentido, **S₇** manteve algumas das estratégias anteriores. Quanto à contribuição do PDE, **S₇** reconhece que os encontros com outros professores foram extremamente positivos, devido à troca de idéias e experiências. Houve também uma mudança na sua postura avaliativa, uma vez que suas avaliações tornaram-se mais operatórias, com o aluno aplicando o conhecimento adquirido e avaliando sua capacidade de agregar conhecimento a partir do seu próprio conhecimento. Quanto à ação pós-avaliativa, **S₇** continua com sua estratégia de discussões, sempre reintroduzindo nas aulas posteriores as questões abordadas nas avaliações passadas.

Sujeito 8

O **Q₁**, aplicado antes do PDE, foi respondido por **S₈**, que também leciona na área da Saúde. Ao responder sobre sua formação escolar, **S₈** relatou que estudou em escola pública até o antigo ginásio (hoje, ensino fundamental, 1^a a 8^a série), recebendo ótima instrução pelos professores que embora pouco motivados pelo governo, se empenhavam ao máximo para transmitir conhecimentos por isso teoricamente eram “privilegiados” por estudarem em um “bom” colégio. Mas ficou decepcionada com os colegas de ginásio, porque não davam o devido valor à escola e aos professores.

Sobre um “professor-modelo” que lhe serviu de referência, **S₈** afirmou que teve uma professora que se caracterizava por “gostar de dar aula”, tinha prazer em passar conhecimentos para seus alunos e ficava satisfeita quando esses alunos aprendiam. Ela adotava como processos de avaliação exercícios em sala de aula e em casa, provas, interesse pelas atividades em classe e participação em sala.

Ao analisar esses critérios, pode-se identificar entre eles alguns tradicionais e outros mais voltados para a avaliação formativa. O que deve ser destacado é que para o avaliador ser o mais objetivo possível, devem ser aplicadas diferentes formas de avaliação, segundo os objetivos a serem alcançados, não devendo restringir-se a poucos critérios e instrumentos. **S₈** classifica o desempenho do aluno, segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, aplicando os seguintes critérios:

- a) ótimo: a menção atribuída ao aprendiz que absorve e aproveita no mínimo 90% do conteúdo ensinado;
- b) bom: a menção recebida pelo aprendiz que aproveita de 70% a 90% do conteúdo ensinado;
- c) suficiente: a menção recebida pelo aprendiz que aprendeu de 50% a 70% do conteúdo ensinado;
- d) insuficiente: a menção obtida pelo aprendiz que não conseguiu aprender nem 50% do conteúdo ensinado.

Esse critério de avaliação mede o aproveitamento quantitativo do aprendiz, mas não analisa o aspecto qualitativo, não verifica se houve uma assimilação mecânica ou significativa, integrada aos conhecimentos prévios ou ocorreu uma assimilação superficial e dispersa.

Para avaliar o desempenho de seus alunos, o **S₈** aplica os seguintes critérios: interesse individual em sala de aula; participação nas aulas; utilização de diversos questionários para avaliar o quanto os alunos estão absorvendo do conteúdo trabalhado; provas eventuais para avaliar o aproveitamento de cada um e a capacidade de expressar de forma escrita e individual o conhecimento adquirido.

Nesta resposta, pode-se observar que **S₈** confunde critérios com instrumentos de avaliação, referindo-se a questionários e provas, que são instrumentos de avaliação e não critérios. Mas os alunos são informados sobre os critérios a que serão submetidos.

Uma das questões mais relevantes do **Q₁** refere-se às dificuldades que o professor encontra para avaliar o desempenho do aluno. Para **S₈**, a dificuldade está em avaliar o aproveitamento de alunos que não participam diretamente das atividades em sala de aula, por questões de timidez, mas não por não saberem os conteúdos ou por não se interessarem. É possível crer que essa dificuldade decorra da utilização de alguns critérios subjetivos para avaliações quantitativas, como descreve **S₈**.

No caso de aprendizes que apresentam desempenho insuficiente nos assuntos abordados, **S₈** procura conversar individualmente com eles para encontrar uma forma de auxiliá-los, ou com aulas extras ou com questionários, ou ainda com aulas em forma de “bate-papo”, com o objetivo de aproximá-los da matéria ministrada e facilitar a aprendizagem.

Quando o problema é de postura, relação interpessoal, assiduidade, e outros do gênero, **S₈** procura “aproximar-se” do aluno, “quebrar a parede” criada por ele, com o objetivo de saber a razão de tais atitudes e poder resolver essa situação. Na hipótese de não conseguir resolve-la, leva o assunto ao profissional competente, responsável por tais casos. O respondente coloca-se de forma a mostrar que os obstáculos ou “paredes”, são criados somente pelo aluno, não pela atitude ou prática docente.

Q14 era referente à razão que levou **S₈** a começar a ministrar aulas, mas a resposta foi indireta, relatando trabalhar com pesquisas, que acredita ser fundamental “passarmos estes, e conhecimentos prévios” para outras pessoas. Pode-se entender que o motivo foi a “vocaçãõ”.

De um modo geral , é possível perceber que o respondente apresenta uma formação pedagógica deficiente até o momento, caracterizada pelo discurso e pelos procedimentos que utiliza.

O **Q₂** aplicado ao **S₈** após a realização do PDE, solicitou na **P₁**, **P₂** e **P₃**, sua opinião sobre o Programa e, em particular, o módulo sobre “Avaliação”. Segundo **S₈**, o PDE contribuiu para aprimorar sua formação docente, apresentando “detalhadamente” a nova proposta pedagógica de forma clara e aplicável. O módulo “Avaliação” apresentou “formas novas de avaliar o aluno” instigando-o a pensar e a responder às questões, raciocinando a respeito do assunto. A metodologia e a qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentadas no PDE, atingiram seus objetivos, fazendo exposições coerentes com os módulos anteriores, fazendo um fechamento da metodologia de ensino. Em **P₄**, dois pontos positivos foram destacados: a) a apresentação de novos métodos de avaliação; b) o aprimoramento de metodologias conservadoras”. Segundo **S₈**, o módulo “Avaliação” não apresentou pontos negativos.

Pode-se pensar que o “aprimoramento de metodologia conservadora” deve estar relacionado à apresentação de novas metodologias de ensino, ou mesmo de novas abordagens metodológicas.

P₅ indagou sobre possíveis mudanças de postura na forma de avaliar alunos após o módulo “Avaliação”. Depois do PDE, **S₈** respondeu que passou a valorizar mais a opinião pessoal dos alunos, excluindo a imposição de opinião pré-formada ou esperada.

No **Q₁**, **S₈** respondeu que tinha dificuldade para “avaliar o aproveitamento de alunos que não participam diretamente das atividades em sala de aula, por timidez, não por não saberem os conteúdos ou por não se interessarem”. O **Q₂** perguntou se as dificuldades foram superadas total, parcialmente ou se nada mudou. Segundo **S₈**, todas as suas dificuldades foram superadas, porque o PDE forneceu variadas formas de avaliar os aprendizes, individualmente ou em grupo (**P₆**).

Diante da proposta pedagógica do SENAC, **S₈** notou que adota uma forma de avaliação que não foi discutida organiza espécies de “jogos” de perguntas e respostas, com a sala dividida em grupos, os quais vão respondendo oralmente às questões que sabem; não sabendo, dá a vez para o grupo seguinte. Não ficou claro se esse é o único procedimento avaliativo que adota. Avaliar o desenvolvimento de competência poderá exigir mais do que “jogo” (**P₇**).

No **Q₁**, **S₈** contou que no caso de aprendizes que apresentam desempenho insuficiente nos assuntos abordados, procura conversar individualmente com eles e encontrar uma forma de auxiliá-los, seja com aulas extras, com questionários ou com aulas em forma de “bate-papo”, com o objetivo de aproximá-los da matéria ministrada, facilitando-lhes a aprendizagem. No **Q₂**, **P₈** perguntou se houve alguma contribuição do PDE sobre essa questão. **S₂** afirmou que sim, pois depois do PDE, passou a avaliar o aluno diariamente e, notando insucesso, procura estimulá-lo. Mas, conta que não houve mudança na postura avaliativa, nem na ação pós-avaliação, revelando uma certa incoerência com a declaração da frase anterior.

Em **Q₁**, na **P₁₂**, **S₈**, respondeu que “procura conversar individualmente com eles e buscar uma forma pessoal de ajudá-los, seja com aulas extras, questionários ou até mesmo aulas em forma de ‘bate-papo’, no intuito de aproximar o aluno da matéria ministrada, assim tornando mais prática e fácil a aprendizagem”.

O **Q₂** perguntou se o PDE contribuiu para resolver os problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade e outros, como a aproximação do aluno e a “quebra da parede criada por ele”, como o próprio **S₈** explicou, se houve mudança na postura avaliativa e/ou na ação pós-avaliação. Antes do PDE, o professor buscava uma aproximação do aluno e a “quebra da parede criada por ele”, como o próprio **S₈** explicou. **S₈** reconhece que houve contribuição do PDE, pois passou a chamar a atenção do aprendiz, visando garantir o entusiasmo pela freqüência às aulas e pela participação nas atividades das mesmas. Quanto às demais mudanças,

(na postura avaliativa e na ação pós-avaliação), **S₈** não apontou mudança significativa.

Ao analisar as respostas apresentadas nos dois questionários nota-se que há uma certa incoerência sobre dificuldades, superações e mudanças na postura após o PDE. Pode-se supor que os problemas apresentados não eram muito significativos ou mesmo que o PDE não lhe proporcionou grandes contribuições, ou ainda que o docente empregou um referencial pedagógico próprio que lhe imprime segurança, mesmo com a permanência de alguma confusão conceitual.

Sujeito 9

No **Q₁**, **P₅**, **S₉** considerou como ponto positivo de sua formação escolar o fato de ter tido professores amigos, aulas e disciplinas bem organizadas. Os pontos negativos citados foram: professores sem didática, que não “passavam” o que sabiam; faltavam às aulas, não se preocupavam em ensinar e avaliar os alunos. Quanto aos pontos positivos observa-se que o respondente destacou a afetividade, o ambiente, o social ao citar a composição da sala, mas não fez referência ao processo de ensino-aprendizagem. Sobre os aspectos negativos, o destaque fica por conta da não ocorrência da aprendizagem, pois os professores não sabiam como ministrar aulas, nem se preocupavam com o ensino e com a avaliação dos alunos. Contudo, ao contrário do que se poderia supor, **S₉** conta que teve vários professores que serviram de modelo e referência (**P₆**). Esses professores apresentavam as seguintes características: organização e conhecimento da disciplina, postura rigorosa, avaliação constante a cada um dos alunos. Os critérios utilizados por esses professores eram os seguintes: frequência, trabalho e provas, avaliação em sala de aula do tópico que foi desenvolvido em classe. Nesse ponto, **S₉** confundiu critérios com instrumentos (trabalhos e provas), mas ressaltou a presença de vários momentos de avaliação.

Para avaliar e classificar em menções o desempenho dos aprendizes, **S₉** adota os seguintes critérios:

- a) ótimo: participação, interesse, entrega dos trabalhos;
- b) bom: médio interesse, trabalhos com média qualidade;
- c) suficiente: média participação, trabalho com pouca qualidade;
- d) insuficiente: nenhuma participação, não entrega os trabalhos.

Além desses critérios, **S₉** utiliza também a avaliação continuada para avaliar o desempenho dos aprendizes. No primeiro dia de aula, os aprendizes são informados de todos esses critérios aos quais serão submetidos durante a avaliação (**P₁₀**).

S₉ não apontou dificuldades ao avaliar o desempenho do aluno, contando que depois de começar a utilizar a avaliação continuada, melhorou seu processo de avaliar os aprendizes. Observa-se uma certa semelhança entre os critérios e instrumentos de avaliação de **S₉** e do “professor-modelo”, com exceção da presença de provas.

O sujeito refere-se ao fato de que sua prática avaliativa melhorou depois que passou a utilizar a avaliação continuada, mas não informou se isto corresponde à característica formativa. É preciso distingui-las, uma vez que esta contém aquela, mas não o contrário. Uma avaliação pode ser continuada sem ser formativa, mas não pode ser formativa sem ser continuada. Segundo Perrenoud (1999a), formativa é “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso...” (p. 78).

Para solucionar o problema de alunos com desempenho insuficiente, **S₉** trabalha com avaliação continuada assim que nota o problema. Conversa com ele em particular, procurando descobrir a razão da situação, e avisa que haverá outras avaliações para recuperar qualquer conceito negativo. Assim, **S₉** não deixa que o aprendiz continue com desempenho insuficiente durante todo o programa. Às vezes, **S₉** lembra ao aluno a importância da disciplina para a formação e o mercado de trabalho. O sucesso profissional está diretamente proporcional ao conhecimento do aprendiz. Se o problema for de postura, relação interpessoal, assiduidade, procura conversar com o aprendiz, através de um atendimento individualizado.

Novamente está presente o retrato do “professor-modelo”. **S₉** contou que começou a ministrar aulas porque gosta de trocar informações e passar conhecimentos para os alunos. Também critica a qualidade de alguns sites da Internet, pois não têm embasamento científico. O respondente não faz comentário sobre a superação desse problema. Tudo indica que pela forma como se expressou, o professor aboliu a prova, o que pode justificar a aprovação com trabalhos extraídos

da Internet. “Além disso, os alunos fazem cópia da Internet e entregam os trabalhos”.

O **Q₂**, aplicado após o PDE, procura saber quais as possíveis contribuições do Programa para seu participante, se ajudou a resolver problemas e se provocou mudanças na sua ação avaliativa. Segundo **S₉**, houve mudanças, mas o sujeito foi lacônico, dificultando a análise de algumas mudanças a serem observadas. O PDE e seu módulo “Avaliação” foram muito bons e atingiram seus objetivos, inclusive os do próprio **S₉**. Para este, o ponto positivo do módulo “Avaliação” foi a forma de execução, não havendo aspectos negativos.

S₉ informou que, após o módulo “Avaliação”, houve uma mudança de postura na sua forma de avaliar seus alunos, passando a fazer avaliação periódica, acompanhando individual e coletivamente os alunos.

Antes do PDE, no **Q₁**, **S₉** foi indagado sobre suas principais dificuldades para avaliar os alunos. Ao responder, não apontou dificuldades para avaliar o desempenho do aluno, contando que depois de começar a utilizar a avaliação continuada, melhorou seu processo de avaliar os aprendizes. Após o PDE, **S₉** informou que superou a maioria das dificuldades. Ao ser inquirido sobre alguma dificuldade ainda não superada, **S₉** informou que “ainda é difícil avaliar o aluno periodicamente, principalmente pelo fato de que este não possui essa cultura”.

A referência a uma avaliação continuada leva a supor que se trata de formativa também, mas nem sempre aquela inclui esta, embora esta não se complete sem aquela. Para Perrenoud (1999a), formativa é “toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso (p. 78). Entende-se, então, que a avaliação contínua, para ser formativa, deve visar ao avanço da aprendizagem.

Nota-se nessas respostas muita confusão, pois enquanto uma afirma, outra nega. Primeiro afirma que não tem dificuldade para avaliar, pois utiliza a avaliação continuada. Depois, conta que ainda tem dificuldade para fazer avaliação periódica.

Diante da proposta pedagógica do SENAC, **S₉** acredita que faltou discutir a avaliação em relação à participação e à conduta do estudante.

No **Q₁**, **S₉** contou que o problema de alunos com desempenho insuficiente é resolvido com trabalho de avaliação continuada e conversa com o aprendiz, em particular. No **Q₂**, informou que o PDE contribuiu para resolver três pontos problemáticos: o desempenho insuficiente, enfatizando a compreensão; mudou a

sua postura avaliativa; mudou a ação pós-avaliação, em relação ao conteúdo. Pode-se entender que ao mudar sua postura avaliativa e a ação pós-PDE, o respondente passou a orientar-se pela avaliação formativa, que foi trabalhada ao longo do Programa.

No **Q₁**, **S₉** resolve os problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., conversando com o aprendiz em particular. No **Q₂**, **S₉** conta que o PDE contribuiu para solucionar problemas desse tipo, além de provocar duas mudanças: a) passou a adotar outras formas de avaliar; b) mudou a ação pós-avaliação.

Sujeito 10

Estas respostas do **Q₁** foram respondidas pelo **S₁₀**. Sobre sua formação escolar, os pontos positivos derivam do fato de que seus cursos eram da mesma área, ou seja, da Saúde. O ponto negativo ficou por conta dos custos financeiros, pois trata-se de uma profissão que exige aplicação de capital..

S₁₀ informou que teve um “professor-modelo” que lhe serviu de referência, cujas características eram ser atencioso, educado e dedicado na hora de ensinar. Seus critérios para avaliar estavam relacionados diretamente à prática profissional e à habilidade com o uso dos equipamentos.

Nota-se que o tipo de avaliação de uma disciplina deve adequar-se aos objetivos a que se propõe atingir. Por exemplo, no caso da área da Saúde, a prática direta com os instrumentos é que deve ser avaliada. A prova teórica escrita deve embasar a habilidade no uso dos equipamentos e no contato com as atividades de laboratório, mas, por melhor que seja o aproveitamento teórico, esse resultado é parcial, necessitando da avaliação da prática. Isto porque o futuro profissional vai trabalhar com equipamentos e não apenas com teorias. Para a avaliação do domínio das habilidades do aprendiz no uso dos equipamentos e nas atividades de laboratório, além dos trabalhos escritos sobre a fundamentação teórica, é preciso aplicar instrumentos de avaliação que levem o aprendiz a utilizar os equipamentos e materiais na prática, em exercícios reais, enquanto vai explicando a razão da manipulação que está executando.

S₁₀ informou que para classificar o desempenho do aprendiz, segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente”, e “insuficiente” (**P₈**), aplica os seguintes critérios:

- a) saber executar as técnicas e conhecer o conteúdo da aula dada, incluindo as exceções; participação nas aulas;
- b) saber executar as técnicas e conhecer o conteúdo das aulas; participação algumas vezes;
- c) saber executar as técnicas e conhecer somente os pontos principais do conteúdo das aulas e raras participações;
- d) não executar as técnicas com resultado satisfatório e conhecer pouco do conteúdo das aulas; sem participação.

Estes critérios confirmam o que foi observado na resposta anterior: saber executar as técnicas, conhecer os conteúdos e participar são os orientadores para a avaliação do aproveitamento do aprendiz da técnica na operação dos equipamentos, segundo o objetivo da disciplina.

Para avaliar o desempenho dos seus alunos, **S₁₀** explicita: “por ser um curso mais prático, avalio postura profissional em laboratório, utilização dos termos técnicos na linguagem, conhecimento de anatomia, e se tem participação na hora de aprender” (**P₉**). Esses critérios são transmitidos e explicados aos aprendizes antes das avaliações (**P₁₀**).

Em relação às dificuldades para avaliar o desempenho dos alunos, **S₁₀** cita a individualização na forma de avaliar, quando se trata de aulas em grupos, pois os aprendizes não se repetem nos mesmos grupos (**P₁₁**). Há uma incoerência entre a resposta dada e o objetivo da disciplina, pois utilizar apropriadamente um instrumento é habilidade de cada indivíduo.

Diante da hipótese de desempenho insuficiente, **S₁₀** procura recuperar o aprendiz, por meio de trabalhos individuais, práticos e teóricos, além de fazer acompanhamento da participação, com questionamento verbal (**P₁₂**).

S₁₀ resolve os problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., procurando conhecer o que está causando essas atitudes indesejáveis, se é descontentamento com o curso, ou se é assunto particular. Se o problema é com o curso, **S₁₀** faz uma nova abordagem com o estudante sobre sua nova profissão (**P₁₃**).

S₁₀ começou a ministrar aulas devido à motivação provocada pelo contato com estagiários de outras escolas e por desejar crescer individualmente, atuando

em uma nova atividade no mercado de trabalho, além de já ter uma boa experiência profissional para passar adiante.

No **Q₂**, **S₁₀** reconhece que o PDE foi muito útil, pois lhe possibilitou obter idéias de como desenvolver determinada competência através do uso dos recursos existentes, dinamizando mais a participação dos aprendizes nas aulas. O PDE também ajudou na compreensão da linguagem pedagógica no ato do planejamento de aula e de curso. Percebe-se que o respondente conseguiu distinguir habilidade de competência, o que é importante para o SENAC, por ser esta a linha metodológica adotada pela instituição.

Sobre o módulo “Avaliação” do PDE, **S₁₀** informou que passou a ver os “vários ângulos para se avaliar um aluno” (**P₂**). Em face das discussões sobre a metodologia e qualidade do ensino da proposta do SENAC, apresentadas no PDE, **S₁₀** respondeu que o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos. **S₁₀** explicou que “no início das aulas o tipo de avaliação que aplicava era completamente insatisfatória”, mas, a partir de então, já consegue formular questões, envolvendo conhecimento teórico e prático, avaliando melhor o aprendiz (**P₃**).

Para responder **P₄**, **S₁₀** elencou pontos positivos e negativos do módulo “Avaliação”. No primeiro caso, destacou os seguintes:

- a) aprendeu que é preciso avaliar o aluno como um todo;
- b) a avaliação é um método para inclusão, quando aplicada nas várias etapas do curso;
- c) dá uma “radiografia” dos alunos, possibilitando identificar os que precisam de ajuda e atenção.

Entre os pontos negativos do módulo “Avaliação”, estão a dificuldade para aplicar várias avaliações, e os aprendizes, às vezes, confundem essas “várias avaliações” com “perseguição”.

S₁₀ respondeu à questão cinco do **Q₂**, relatando que ocorreram as seguintes mudanças: a) sua avaliação faz o aluno pensar e desenvolver o senso crítico; b) o aluno consegue verificar o conteúdo adquirido; c) possibilita verificar se o aprendiz faz uso desse conhecimento para formular as respostas (**P₅**). Neste caso, foi possível perceber a importância do referencial teórico para o sujeito, superando a

prática avaliativa do “professor-modelo” pela percepção de outros elementos que compõem tal prática.

Antes do PDE, a **P₁₁** do **Q₁** perguntou quais as principais dificuldades que **S₁₀** encontrava ao avaliar o desempenho do aluno. Como resposta, **S₁₀** citava a dificuldade para a individualização na forma de avaliar, quando se trata de aulas em grupos, pois os aprendizes não se repetem nos mesmos grupos. A questão 6 do **Q₂**, colocou três perguntas: As dificuldades foram superadas? Algumas ficaram parcialmente superadas? Houve dificuldade não superada? **S₁₀** acredita que todas as dificuldades foram superadas, inclusive a de desenvolver questões envolvendo situações práticas. As respostas de **S₁₀** mostram a dificuldade anterior de associar teoria e prática na avaliação, o que parece ter sido superado.

Diante da proposta pedagógica do SENAC, **S₁₀** conta que não foi discutida no Programa uma forma de avaliação que costuma aplicar em suas avaliações. **S₁₀** usa um método que esclarece ao aluno de onde veio a nota que ele obteve. Então, **S₁₀** mostra ao aluno todo o seu desempenho durante o curso, a pontualidade, passando pela postura profissional até o conteúdo obtido. Esta avaliação é relevante, pois visa considerar a formação integral do sujeito, reconhecendo-a como processual.

Se em **P₁₂**, o **S₁₀** procurava recuperar o aprendiz, **Q₁** por meio de trabalhos individuais, práticos e teóricos, além de fazer acompanhamento da participação, com questionamento verbal, em **Q₂**, sobre essa questão, três pontos foram abordados:

- a) **S₁₀** afirma que o PDE contribuiu para entender que “insuficiente” significa abordar o aluno sob uma nova perspectiva;
- b) Houve uma mudança quanto ao tipo de prova aplicada, a qual foi citada na questão 5;
- c) Houve uma mudança de ação pós-avaliação, quanto ao nível de conhecimento em que os alunos se encontram no início do curso.

Quanto a alunos que apresentam os problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade e outros do gênero o respondente procurava conhecer a causa desse descontentamento, para saber se era com o curso, se era assunto particular. Se o problema era com o curso, **S₁₀** fazia uma nova abordagem com o estudante. **S₁₀** relata que após o PDE, sua estratégia é esclarecê-los da importância

da mudança de sua atitude, e que essa mudança vai influir na sua vida profissional. Não houve mudança na postura avaliativa da parte de **S₁₀**, mas a ação pós-avaliação foi modificada.

Sujeito 11

A **P₅** do **Q₁** perguntou a opinião do respondente sobre sua formação escolar. Segundo **S₁₁**, sua formação escolar teve participação e disciplina; os professores mostraram que os estudantes poderiam participar na sociedade. Mas, também teve pontos negativos como, por exemplo, professores que não sabiam transmitir conhecimento e/ou não transmitiam sua experiência de trabalho em sala, limitando-se à teoria; o curso era muito técnico e pouco prático.

S₁₁ teve um professor modelo que lhe serviu de referência, que era “humanista, dedicado, tinha amor pela profissão, isto é, era extremamente apaixonado (**P₆**). Esse professor modelo fazia avaliação do desempenho dos aprendizes levando em conta a participação do aluno e o interesse pela disciplina (**P₇**).

Para classificar o desempenho do aluno, segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, **S₁₁** aplica os seguintes critérios:

- a) “ótimo”: assiduidade; desempenho acima da média na disciplina dada; companheirismo; interesse em pesquisar a matéria;
- b) “bom”: desempenho dentro da média; participação geral e em sala de aula; freqüência mínima igual a tem 80%; desempenha com satisfação suas tarefas; tem chances de ser ótimo;
- c) “suficiente”: aluno com dificuldade de aprendizado, porém se empenha para melhorar;
- d) “insuficiente”: não acompanha as aulas, não tem freqüência e não tem interesse pela matéria (**P₈**).

Além dessa classificação em menções, **S₁₁** faz avaliações do desempenho dos seus alunos, aplicando esses mesmos critérios aplicados, sintetizados em assiduidade, participação e interesse. Antes das avaliações, **S₁₁** informa aos estudantes sobre os critérios adotados (**P₉** e **P₁₀**)

A **P₁₁** do **Q₁** procurou saber quais as dificuldades que **S₁₁** encontra para avaliar o desempenho do aluno. **S₁₁** informou que as dificuldades para avaliar estavam nos “problemas pessoais” e no “momento econômico atual”. Por exemplo, um dia o aluno está bem, o outro, por vários motivos, não tem condição de ser avaliado no momento.

No caso de alunos que apresentam um desempenho insuficiente nos assuntos abordados, **S₁₁** relatou que procurava mostrar que o assunto lhe fará falta no futuro. Se o aluno não tem interesse agora, terá de tê-lo mais tarde.

A **P₁₃** do **Q₁** referiu-se aos problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade e outros do gênero. Sobre essas questões, **S₁₁** respondeu que tenta mostrar ao aluno que “a vida tem vários ângulos, e que o mundo muda de ângulo quando nós mudamos nossos olhos para o mundo”.

O **Q₁** perguntou o motivo que levou **S₁₁** a começar a ministrar aulas. O respondente informou que, inicialmente, foi a vontade de transmitir o seu conhecimento sobre a profissão. Depois, porque acreditava que “dividir também é somar”. **S₁₁** quer que sua profissão cresça e possa beneficiar muitas pessoas que necessitam de trabalho.

Aqui, o respondente deixa transparecer que a motivação para a aprendizagem, segundo a sua prática pedagógica, é extrínseca. Isto fica evidente nas expressões “passar” o seu conhecimento ao se referir ao motivo que o levou à docência, e o assunto vai fazer falta no futuro.

O **Q₂**, após a realização do PDE iniciou as questões perguntando qual a opinião sobre o Programa. Segundo **S₁₁**, o PDE forneceu subsídios filosóficos e pedagógicos para os docentes, principalmente aos que ainda não têm formação específica para lecionar. A segunda questão perguntou qual a opinião de **S₁₁** sobre o módulo “Avaliação” do PDE. **S₁₁** respondeu que se trata do módulo mais crítico, pois aborda um tema “controverso” e carregado de subjetividade”.

Observa-se que a reflexão promovida pelo módulo recai sobre a diferença entre avaliar objetivamente em relação ao “passar” o conhecimento e avaliar subjetivamente ao considerar entre os elementos da avaliação educacional.

Diante das discussões sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, o módulo “Avaliação” atingiu os seus objetivos para **S₁₁**. Este explicou que o assunto foi abordado com “maturidade e isenção”, sem trazer respostas prontas, mas ao mesmo tempo, indicando caminhos

e possibilidades”. Entre os pontos positivos do módulo, **S₁₁** destacou os “momentos de reflexão sobre o verdadeiro papel da avaliação, troca de experiências e impressões”. Como aspecto negativo, **S₁₁** apontou a falta de um procedimento contínuo e sistemático que possibilite o fornecimento de *feedback*, isto é, retorno sobre o que foi trabalhado durante o PDE.

A **P₅** do **Q₂** perguntou se houve mudança de postura na forma de **S₁₁** avaliar os seus alunos após o módulo “Avaliação”. A resposta foi afirmativa, informando que passou a introduzir um teste inicial em todas as disciplinas trabalhadas. Antes do PDE, supõe-se que a avaliação inicial era verbal, feita paralelamente à apresentação docente/discentes na aula inaugural. É possível que seja apenas um aspecto de mudança, devido ao advérbio de tempo “antes”, fato que o respondente não deixa claro. Supõe-se que a mudança está no fato de que antes do PDE havia apenas uma avaliação verbal, durante a aula inaugural, e depois de concluído o Programa, **S₁₁** passou a aplicar uma prova escrita em todas as disciplinas com que trabalha.

S₁₁, no **Q₁** declarou que as dificuldades ao avaliar estavam nos “problemas pessoais” e no “momento econômico atual”. Pode-se entender que **S₁₁**, no primeiro questionário, quis destacar o estado emocional do aluno; já, em **Q₂**, o respondente explicou que o ponto mais difícil é a heterogeneidade entre os alunos, o que provoca a acomodação de alguns e o despertar de outros, já no fim do curso, para o fato de que foi improdutivo ao longo do processo.

Com essa resposta, **S₁₁** não respondeu o que a pesquisa objetivava: as dificuldades foram total ou parcialmente superadas, ou ainda, algumas restaram sem superação? Essa mudança de foco pode levar à interpretação de que após o PDE a avaliação passou a ser entendida como um processo, sendo contínua e formativa, assunto abordado pelo PDE, e agora considerado pelo professor.

Diante da proposta pedagógica do SENAC, **S₁₁** reconheceu que o PDE discutiu todas as formas de avaliação por ele conhecidas. **S₁₁** utiliza “provas teóricas” (objetivas ou subjetivas), provas práticas e observação de atitudes e procedimentos.

A questão 12 do **Q₁** perguntou como **S₁₁** resolvia o problema de alunos com aproveitamento insuficiente. Em **P₈** do **Q₂**, **S₁₁** respondeu que houve contribuição do PDE, na solução desse tipo de problema. Depois do PDE, **S₁₁** passou a “esgotar todas as possibilidades” de criar mecanismos que possam levar o aluno a progredir. Também houve uma mudança na postura avaliativa, pois **S₁₁** passou a fazer uma

avaliação formal (diagnóstica) e a partir desses resultados, planeja as ações subseqüentes. Além dessas mudanças, quando há tempo hábil, **S₁₁** procura abrir novos canais e oportunidades para o aluno.

Quanto aos alunos que apresentam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc., **S₁₁**, antes do PDE, respondeu que tentava mostrar ao aluno que “a vida possui vários ângulos, e que o mundo muda de ângulo quando as pessoas mudam seus olhos para o mundo”. Depois do PDE, **S₁₁** respondeu que houve contribuição do Programa, pois levou-o a ver essas questões como problemas do grupo, incluindo-se neste o professor. Também houve uma mudança de postura avaliativa devido à mudança de visão citada. Além disso, houve mudança de ação pós-avaliação, porque **S₁₁** passou a se olhar para identificar possíveis causas dos problemas. Mas, de uma maneira geral, **S₁₁** não tem enfrentado esse tipo de problema.

4.2.2.2.1 Comentário

Na área da Saúde, dos oito respondentes, seis eram professores apenas do SENAC, não exercendo a docência em outras instituições educacionais. Mas exerciam outras profissões.

Dois professores também ministravam aulas em outros locais, sendo que um exerce outra profissão, enquanto o outro não. Nesse caso, dos nove respondentes, apenas um exerce a docência em duas instituições educacionais e ainda trabalha em outra atividade.

Entre as respostas dos profissionais da área da Saúde, um ponto fica evidente: todos os respondentes tiveram um “professor-modelo”, cuja forma de ministrar aula e avaliar o desempenho dos alunos marcou esses discípulos.

Com o propósito de descobrir quais as características do professor ideal, Costa (apud Castanho, 2001), destacando três grupos principais de qualidades:

- a) técnicas: experiência no campo pedagógico, no campo em que ensina e conhecimento amplo da matéria que leciona;
- b) físicas: saúde, higiene e asseio pessoais;
- c) morais: sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas (p. 154).

Ao analisar as características citadas pelos respondentes, e partindo da citação acima predominaram nas respostas duas dessas qualidades: a moral e a técnica, com seis pontuações, seguida da moral com quatro citações. Um respondente desviou-se da pergunta, citando “aulas expositivas, com exemplos e listas”. Dois respondentes citaram característica técnicas (competência, organização da disciplina, conhecimento da disciplina) e morais (humanos, visão holística do mundo, rigoroso). Nenhum respondente citou características físicas, levando à suposição de que trata-se de um atributo pouco percebido pelo aluno.

Os atributos do professor ideal apontados pelos respondentes são relevantes para este estudo, pois preocupa-se com uma formação de professores do ensino superior com qualidade em todas as áreas do conhecimento.

Com relação à definição de conceitos “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, algumas respostas revelaram que os professores da área da Saúde diferem entre si na maneira de avaliar, segundo a disciplina que ministra. Por exemplo, na disciplina de Ótica Geométrica, a avaliação recai na atenção, compreensão e capacidade para resolver exercícios, isto em razão da importância devida à fidelidade dos cálculos sobre Ótica, para a saúde do paciente.

Com relação aos critérios adotados pelos professores da área da Saúde, há uma certa diversidade, como se pode verificar: atenção, compreensão, capacidade para resolver exercícios, participação em sala de aula (4 respostas), desempenho diário (2 respostas), interesse (4 respostas), crescimento interior, provas, entrega dos trabalhos, avaliação continuada, postura profissional, utilização dos termos técnicos, motivação e assiduidade.

Observa-se que, mesmo entre professores da mesma área, existe grande divergência em termos de critério. Supõe-se que isso seja influência das características do componente curricular em questão.

As principais dificuldades encontradas para avaliar os alunos também revelam diversidade. Entre elas destacam-se: falta de comunicação por parte dos alunos em relação aos professores (2 respostas); deficiência na formação escolar (2 respostas); ausência de entendimento pelo aluno, no sentido de que não basta uma prova para avaliar, pois a avaliação é gradativa; avaliação dos alunos que se situam entre o desempenho satisfatório e o insuficiente; dificuldade em avaliar alunos que não participam por timidez, não por não saber os conteúdos; individualização dos trabalhos em grupos; avaliação do aluno que está com problemas pessoais no dia

da prática avaliativa. É importante destacar que os pontos apresentados pelos respondentes são comuns no cotidiano da avaliação e bem pertinentes, mostrando uma seriedade com que tratam esse assunto.

Muitas dessas dificuldades foram superadas após o PDE, mas uma resposta não foi coerente: um respondente, antes do PDE, contou que havia problemas de comunicação com os alunos e, depois do Programa, respondeu que não havia problema porque usava prova tradicional.

Sobre a forma de resolver casos de alunos com desempenho insuficiente, antes do PDE, as respostas não são muito diferentes, como se vê a seguir:

- a) mostra ao aluno que o assunto abordado é importante e vai fazer falta no futuro (2);
- b) aplica recuperação com trabalhos individuais, práticos e teóricos, e acompanhamento;
- c) aplica trabalhos com avaliação continuada; conversa para saber qual é o problema (2);
- d) procura entender o que está acontecendo e desenvolver a empatia entre professor/aluno;
- e) dá atenção especial ao aluno e preocupa-se com os aparelhos que apresentam defeito;
- f) procura entender o problema a fim de auxiliar o aluno, alertando-o para a necessidade de mudança;
- g) procura conversar com o aluno para saber quais são “suas reais intenções”, se quer aprender ou só obter um certificado.

Nestas ações para resolver problemas de aproveitamento insuficiente, a conversa e a aplicação de trabalhos foram citadas duas vezes cada uma, embora todos os respondentes tenham contado que procuram conversar com o aprendiz, mas com propostas diferentes. Apenas uma resposta refere-se à recuperação, trabalhos e acompanhamento, sem citar a conversa, o diálogo.

Diante de alunos com problemas de postura, os professores da área da Saúde tomam as seguintes medidas:

- a) conversa com o aluno explicando-lhe que “a vida tem vários ângulos” e que “o mundo muda de ângulo quando nós mudamos nossos olhos para o mundo” (3);
- b) pergunta qual é o problema, se o motivo está relacionado com o curso ou é particular; se diz respeito ao primeiro caso, faz uma nova abordagem sobre sua nova profissão;
- c) procura conversar em particular (2);
- d) coloca o aluno em “outras situações que lhe permitam assistir suas próprias falhas”;
- e) promove uma conversa franca;
- f) leva em conta as emoções, necessidades, dificuldades; esse problema (de postura, relação interpessoal, assiduidade) pode ser uma forma de expressar seu descontentamento com o curso, com o professor ou com ele mesmo. Não adianta falar em repreensão ou reprovação, mas sim, em conversa e, se possível e/ou necessário, encaminhamento para profissional especializado.

Tal como verificamos nas dificuldades com desempenho insuficiente, nesta questão também a conversa é a medida mais citada pelos respondentes, variando a forma de compreender o aluno. Nesta área da Saúde, apenas uma resposta refere-se à possibilidade de enviar o aluno para um profissional, as outras sete parecem procurar resolver o assunto.

Após o PDE, esses mesmos respondentes contaram como os problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, passaram a ser resolvidos. As respostas obtidas direcionavam a:

- a) agir segundo a experiência, procurar tratá-los como adultos e conversar bastante;
- b) procurar trabalhar o relacionamento interpessoal com atividade de grupo;
- c) continuar com problemas com este ponto, pois foi um assunto pouco abordado no PDE;
- d) passar a chamar a atenção do aluno para garantir seu entusiasmo com o propósito de fazê-lo freqüentar e participar das aulas;
- e) procurar esclarecer os alunos da importância da mudança de sua atitude, e que essa mudança vai influir na sua vida profissional;

- f) passar a ver essas questões como um problema tanto do grupo quanto do professor.

O núcleo desta pesquisa é descobrir as mudanças que ocorreram na prática avaliativa dos respondentes, depois de participarem do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, promovido pelo SENAC-São Paulo de Campinas, como formação continuada destinada aos seus professores e técnicos em exercício. Para atingir esse objetivo serão analisadas as respostas sobre as mudanças na prática de avaliação dos participantes do PDE, da área da Saúde, que possivelmente ocorreram após concluírem o programa.

Com relação aos problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, inquirido se o PDE contribuiu para desencadear mudanças na concepção de avaliação, cinco respondentes da área da Saúde disseram que:

- a) Sim. Passou a ver essas questões como problema de grupo, incluindo o professor. Antes, tentava mostrar ao aluno os vários ângulos da vida. Também mudou sua ação pós-avaliativa, buscando identificar a causa dos problemas
- b) Sim. Passou a esclarecer os alunos sobre a importância da mudança de sua atitude. Mas, acredita que não tenha havido mudança, porque sempre avalia “os alunos como um todo”. Após a avaliação houve mudança na ação.
- c) Sim. Com relação à avaliação dos alunos. Houve contribuição, houve mudança na postura avaliativa, pois conheceu outras formas de avaliar; e na ação pós-avaliação (em relação ao conteúdo).
- d) Sim. Os encontros com professores foram extremamente positivos com relação à troca de idéias e experiências; a avaliação tornou-se mais operatória, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos e “avaliando quanto ele consegue agregar conhecimento a partir do seu próprio conhecimento”. A ação pós-avaliativa não mudou, pois o respondente continua com discussões e reintroduzindo nas aulas as questões abordadas nas avaliações passadas.
- e) Sim. Procura trabalhar o relacionamento interpessoal com atividade de grupo. Também passou a avaliar os alunos a cada aula, não apenas ao final do

curso. “Apliquei o que aprendi no PDE em três classes, com resultados satisfatórios”.

Esses cinco respondentes foram agrupados segundo a resposta afirmativa sobre a contribuição do PDE, pois todos eles reconhecem que o PDE trouxe contribuição à sua prática de avaliação. O que os diferencia são as dificuldades e meios de como superá-las.

Também é preciso destacar que as mudanças de atividade frente à avaliação demonstradas pelos professores de modo geral são processuais. Não se pode cair na ingenuidade de acreditar que o PDE resolve tudo. É preciso considerar que as mudanças evoluem ao longo do tempo, a cada jornada de trabalho docente.

A seguir, comentários de um grupo de três respondentes que fizeram algumas ressalvas quanto à contribuição do PDE para suas práticas de avaliação:

- a) Um respondente contou que age segundo sua experiência; mas tem procurado melhorar, avaliando continuamente. Com referência à ação pós-avaliação, “acha” que não houve mudança.
- b) Um respondente comentou que teve problemas sobre má postura do aluno, relacionamento interpessoal e assiduidade, mas esses assuntos foram pouco abordados pelo PDE. Entretanto, relata que mudou sua postura avaliativa, passando a avaliar o progresso do aluno individualmente. Sua ação pós-avaliação também mudou, mas manteve a exigência com relação ao atingimento de metas.
- c) Relativamente sim, e as mudanças não foram significativas.

Entretanto, relacionando as respostas da questão nove com as da questão quatro, descobre-se que, nesta última, todos os oito respondentes indicam pontos positivos no PDE, sem exceção. Quanto aos pontos negativos, houve três respostas em branco, destacando-se apenas os positivos. Destes três respondentes, um admitiu que o PDE trouxe uma contribuição relativa e as mudanças não foram significativas. Dois outros reconheceram as contribuições, mudanças na prática de avaliação desencadeadas pelo PDE.

É preciso considerar que há professores mais abertos a mudanças, que têm maior percepção das mensagens inovadoras, enquanto outros, menos receptivos,

demoram mais para aceitar as idéias novas. Supõe-se que essa possa ser a razão de que a maioria dos participantes tenha reconhecido as contribuições recebidas do PDE, enquanto uma minoria tenha-se revelado um tanto reticente com relação aos pontos positivos do Programa.

Entre os 14 respondentes, não houve respondente totalmente fechado às posturas inovadoras do PDE. Mas, foram analisadas algumas respostas negativas, para saber se haveria nessa postura, alguma influência do “professor-modelo” de cada respondente.

S₄ teve dois professores que serviram de modelo e referência para o seu trabalho pedagógico, os quais adotavam aulas expositivas, com exemplos e lista de exercícios, orientados por critérios como avaliação em aula, testes e provas. Supõe-se que esse professores seguiam uma tendência tradicional, ou que a teoria era apresentada somente pelo professor, seguida de exemplos e explicações, cuja característica é a memorização do saber pronto e acabado transmitido pelo professor.

A maioria das respostas desse respondente forma positivas, mas à pergunta “quais dificuldades não foram superadas” contou que era impossível de fazer uma avaliação contínua, apresentando como razões: alunos que faltavam, dificuldades no aprendizado de algum assunto e falta de colaboração dos alunos. Também respondeu que não houve uma mudança em sua ação pós-avaliação.

Estabelecendo uma relação entre os professores que lhe serviram de modelo e suas respostas em análise, pode-se entrever uma aproximação entre o saber pronto e acabado que recebia nos tempos de estudante e a dificuldade em usar a criatividade para encontrar novos caminhos e soluções.

S₈, tal como o respondente anterior, também reconheceu as contribuições do PDE, mas contou que não houve mudança em sua postura avaliativa, nem na ação pós-avaliação. Para compreender melhor a razão dessa postura fechada diante de novas informações, foi estabelecida uma relação com as características de sua “professora-modelo”: “gostar de dar aula”, prazer em passar conhecimentos para seus alunos e satisfação quando esses alunos aprendiam. Ela adotava como processos de avaliação exercícios em sala de aula e em casa, provas, interesse pelas atividades em classe e participação em sala.

Pode-se perceber que essa “professora-modelo” era portadora de atributos técnicos e morais, além de adotar uma prática de avaliação diversificada, oferecendo

diversas formas para o aluno expressar o seu aprendizado. Se houvesse alguma influência da “professora-modelo” sobre o respondente, este seria mais flexível ao terminar o PDE, mas a resposta foi que não houve mudança na prática de avaliação e pós-avaliação. Entende-se, então, que mesmo apresentando respostas positivas sobre o PDE, reconhecendo suas contribuições e importância para os docentes, na sua prática nada mudou.

S₁₀, respondeu positivamente a todas as questões, exceto à que pergunta se houve mudança de postura avaliativa de sua parte. A negação dessa pergunta revela uma certa falta de compreensão do PDE. Como explicar que o respondente reconheceu: a) a utilidade do PDE, particularmente do módulo “Avaliação”; b) a consecução dos objetivos propostos; c) que mudou sua postura na forma de avaliar seus alunos; d) que superou todas as dificuldades; que mudou sua ação pós-avaliação e no final conta, contrariando as resposta anteriores, que não houve mudança em sua postura avaliativa. Pode-se supor que, de certa forma, não há na postura do respondente sinais de influência do seu “professor-modelo”, uma vez que este caracterizava-se por ser atencioso, educado e dedicado na hora de ensinar. Seus critérios para avaliar eram tecnicistas, estando relacionados diretamente à prática profissional e à habilidade com o uso dos equipamentos. Um “professor-modelo” com atributos morais e técnicos não causaria em um ex-aluno uma tão grande dificuldade em mudar posturas, mesmo admitindo-as em outros momentos.

Outros respondentes apontaram a participação e o interesse como critérios para a definição dos conceitos. No entanto, segundo Raphael (1998), a participação não é um instrumento para medir aproveitamento, mas um “crédito” que o professor dá ao aluno. O crédito deve ser levado em conta após a realização da média aritmética das menções, para tornar a média fracionada exata. Se o aluno é participante e interessado, o crédito será positivo, caso contrário, a média receberá crédito negativo.

De acordo com a perspectiva de Raphael (1998), a participação, o interesse, a atenção, não devem ser entendidos como instrumentos de avaliação, mas como créditos para premiar ou não, no momento de consignar a média exata.

4.2.2.3 Análise referente à Área de Informática/Administração

Sujeito 12

O **Q₁**, aplicado aos professores antes do PDE, em **P₅**, perguntou a opinião sobre a formação escolar que teve em sua trajetória acadêmica, apontando pontos positivos e pontos negativos. Segundo **S₁₂**, os pontos positivos de sua formação escolar são: bom mercado de trabalho, exigia competências diferenciadas e propiciava muito contato com outras áreas. Como pontos negativos, **S₁₂** pontuou a legislação do país, que muda com frequência; as empresas que nem sempre estão prontas para inovações tecnológicas na área. Assim, percebe-se que o respondente destaca que sua formação foi excelente, visto que os pontos negativos estão relacionados a fatores externos ao processo educativo.

Os pontos positivos apontados em sua formação foram bom mercado de trabalho, que propicia contato com outras áreas, mas, em contrapartida, critica a legislação, as empresas sem tecnologias de ponta. Pode-se entender que sua formação acadêmica foi boa, preparando-o segundo o perfil de profissional que o mercado de trabalho tem demandado ou consoante aquilo que aprendeu na prática, atuando nas empresas, o que constitui a maior parte de seus conhecimentos.

S₁₂ informa que teve um professor modelo que lhe serviu de referência, cujas características eram uma boa didática, profundos conhecimentos da área e era profissional de mercado. Esse professor modelo aplicava na avaliação do desempenho dos alunos a participação, e o desenvolvimento de casos práticos.

Para classificar o desempenho do aluno, segundo as menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, **S₁₂**, respondeu que privilegia os seguintes:

- a) ótimo: quando o aprendiz consegue desenvolver na prática as competências abordadas;
- b) bom: quando o aprendiz é capaz de realizar as tarefas, mas não mostra segurança;
- c) suficiente: quando o aprendiz tem boas noções do conteúdo embora seja um pouco dependente para realizar tarefas;
- d) insuficiente: quando mostra que não aprendeu.

Além desses critérios classificatórios, **S₁₂** também avalia o desempenho de seus alunos aplicando mais três critérios: participação, interesse e desempenho nos exercícios práticos. Os aprendizes são informados com antecedência, sobre os critérios de avaliação a que serão submetidos.

A **P₁₁** do **Q₁** perguntou sobre as principais dificuldades que **S₁₂** encontrava ao avaliar o desempenho dos seus alunos. A resposta apontou duas dificuldades: a falta de um método mais objetivo e poucos recursos para exercícios práticos. No primeiro caso, o respondente considera que a avaliação pode ser realizada por procedimentos objetivos, quanto ao segundo, trata-se de um problema de ordem operacional.

No caso de alunos que apresentam desempenho insuficiente nos assuntos abordados, **S₁₂** respondeu que procura recuperá-los, com motivação; eliminando dúvidas; procurando identificar a ou as causas; mostrando caminhos para solucionar o problema.

A **Q₁₃** do **Q₁** perguntou o que era feito com os alunos que apresentavam problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc. **S₁₂** respondeu que conversava para saber os motivos, e depois de identificados os problemas, procurava auxiliá-lo na busca das soluções.

S₁₂ respondeu que começou a ministrar aulas porque foi uma maneira de desenvolver uma nova atividade. Seu objetivo era seguir a carreira de docente em faculdades e/ou universidades.

No **Q₂**, a primeira questão pediu a opinião de **S₁₂** sobre o PDE. Segundo o respondente trata-se de um programa muito importante, que permite a troca de experiências e o aprendizado de técnicas de ensino. Sobre o módulo “Avaliação” do PDE, **S₁₂** avaliou como muito bom, mas com ressalvas: alguns conceitos e formas de avaliação são muito difíceis de serem aplicados na realidade do ensino no Brasil. Trata-se de uma resposta evasiva não focando sua realidade em sala de aula.

Segundo **S₁₂**, a discussão sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, o módulo “Avaliação” não atingiu plenamente seus objetivos, pois não foi possível implantar a metodologia nos cursos dos quais participou. Nesse módulo, **S₁₂** apontou dois pontos positivos: nova visão sobre o assunto; reflexão sobre o desenvolvimento do aluno. Como ponto negativo **S₁₂** apontou a dificuldade de adaptação ao sistema educacional da atualidade.

P₅ do **Q₂** perguntou se houve uma mudança de postura na forma de avaliar seus alunos após o módulo “Avaliação” do PDE. Segundo **S₁₂**, houve mudança, porque depois do PDE passou a avaliar um conjunto de situações. **P₆** perguntou sobre as principais que **S₁₂** encontrava ao avaliar. Em **Q₁** a resposta apontou dois pontos, ou seja, a falta de um método mais objetivo e poucos recursos para fazer exercícios práticos. Segundo **S₁₂**, foram superadas as dificuldades relacionadas ao comportamento e à participação. A dificuldade parcialmente superada foi a compreensão dele pelos seus alunos. Não foi superada a dificuldade relacionada à forma de medir com precisão o grau de entendimento dos alunos. Observa-se que **S₁₂** não encontrou no módulo a objetividade na forma de avaliar, já citada antes do PDE. Os traços, a forma e a atuação profissional estão bastante presentes.

S₁₂ respondeu que não tinha uma forma de avaliação que não tivesse sido discutida na proposta pedagógica do SENAC, no PDE.

No **Q₂**, **P₈** perguntou se houve contribuição do PDE e/ou mudança para resolver o problema. **S₁₂** respondeu que houve, pois as técnicas de ensino e motivação ajudaram-no a identificar os problemas e a tentar corrigi-los. Também houve mudança de postura avaliativa, pois passou a avaliar o desempenho geral dos alunos. Com relação à mudança de ação pós-avaliativa, **S₁₂** respondeu que não houve alterações em suas ações após fazer a avaliação do aproveitamento dos alunos, explicando que, “infelizmente, os cursos que avaliou foram muito problemáticos”, o que o fez “avaliar a situação do curso em detrimento do aprendizado individual”. Supõe-se que **S₁₂** refira-se a turmas com vários alunos com problema de comportamento.

Quanto aos alunos que apresentam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade e outros, a **P₁₃** do **Q₁** recebeu como resposta que conversava para saber os motivos, e depois de identificados os problemas, procurava auxiliá-lo na busca das soluções. No **Q₂**, **S₁₂** respondeu que houve contribuição do PDE, pois a motivação melhorou; houve mudança de postura avaliativa, pois os que se recusaram a participar perderam pontos. Entretanto, na ação pós-avaliação não houve mudança, quando não queriam aprender nem se interessavam pela matéria dada, **S₁₂** respeitou a vontade deles.

No caso deste respondente, deve-se observar que as disciplinas que ele ministra são Legislação Tributária, Contabilidade, Custos, Análise, todos assuntos voltados para as Ciências Exatas, que exigem respostas exatas. Ou o aprendiz faz

os exercícios com exatidão, ou não os faz. A avaliação, nesse caso, deve ser precisa, sem subjetividade.

Sujeito 13

O **Q₁**, na P5 indagou sobre a formação escolar de **S₁₃**. Os pontos positivos de sua formação foram: visão para o mercado (econômico); socialização; despertou a busca para o conhecimento contínuo. Entre os pontos negativos, **S₁₃** destacou: que sua formação foi muito abrangente em várias áreas, e gerava “descredibilidade por parte do contratante, uma vez que este não conhece o potencial do curso”. O respondente refere-se ao fato de ter obtido a graduação numa instituição que, embora ele considere que lhe tenha oferecido uma boa formação não é bem conceituada na área.

S₁₃ teve um professor modelo, que utilizava a mesma linguagem, e se posicionava como instrutor, ou seja, havia prepotência. Esse professor privilegiava para avaliar seus alunos, os seguintes critérios: trabalho, pesquisas pela Internet e de campo, prova com conhecimento teórico. Há duas hipóteses a serem consideradas quanto ao uso do termo “prepotência” para qualificar o “professor-modelo”: ou o respondente desconhece o significado da palavra ou admirava a postura autoritária e opressiva do docente, conforme indica o dicionário. A primeira hipótese é a mais provável.

Para classificar o desempenho dos alunos em menções, **S₁₃** utiliza os seguintes critérios:

- a) o aprendiz é considerado “ótimo” quando participa da aula contribuindo com idéias, gera dúvidas, mas busca auxílio para solução;
- b) “bom” é o aluno que responde às solicitações ou questões que lhe são atribuídas;
- c) suficiente é a menção atribuída ao aluno que apresenta participação média, mas é disperso;
- d) atribui-se a menção “insuficiente” ao aprendiz que não tem motivação, mas sabe porque ou o que está fazendo ali (estudo ou sala de aula).

Para avaliar o desempenho dos seus alunos, **S₁₃** utiliza como critérios, os trabalhos em grupo envolvendo pesquisa, participação, apresentação e conhecimento técnico. Os alunos são informados sobre os critérios da avaliação.

A questão 11 perguntou quais as dificuldades que **S₁₃** encontrava ao avaliar o desempenho dos seus alunos. **S₁₃** explicou que adota o “construtivismo” ao invés de seguir a norma e parecer da instituição (tradicional). Muitos alunos conseguem absorver os conteúdos trabalhados, mas não conseguem transmitir durante os exercícios e provas orais ou escritas. .

A questão 12 do **Q₁** perguntou sobre a solução que **S₁₃** tomava no caso de alunos com desempenho insuficiente. **S₁₃** explicou que a solução era chamar a atenção sobre o assunto; muitas vezes o problema pode estar na comunicação. O respondente expressa, nesse momento uma distorção conceitual quanto ao construtivismo, embora não o defina e nem forneça elementos suficientes para uma análise de procedimentos metodológicos. No entanto, quando o aluno apresenta desempenho insuficiente, seria de esperar a proposição, por parte do professor, de situações motivadoras e de conflitos, em que o erro do aluno tivesse um papel importante para a sua aprendizagem. Fica a dúvida em relação a “chamar a atenção do aluno”. O papel mediador e provocador do professor que assume uma postura “construtivista” poderia superar o problema da comunicação citada.

P₁₃ do **Q₁** referiu-se aos alunos com problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, entre outros do gênero. **S₁₃** contou que conversava com o aluno e tentava entender o seu objetivo, procurando transmitir a intenção coletiva. Tudo indica que o respondente procurava confrontar os objetivos do aluno com o do curso.

S₁₃ começou a lecionar por ter vontade de “transmitir para outras pessoas o conhecimento adquirido, a experiência, o sucesso”. Para **S₁₃**, o ato de ensinar ajuda a reciclar, pois equivale a aprender duas vezes. Nota-se que o ato de “transmitir conhecimentos” não é adequado ao construtivismo do qual o professor se diz seguidor.

Num segundo momento, **Q₂** perguntou a opinião de **S₁₃** sobre os referidos módulos. A resposta foi que o PDE demonstrou as novas alternativas pedagógicas, saindo do tradicionalismo, permitindo e demonstrando ao docente o comprometimento de ambos os lados “aluno X professor”. Quanto ao o módulo “Avaliação” do PDE, para **S₁₃**, ele mostra ao docente que “avaliar não é só formular

questões”; mostra também que as ferramentas de avaliação são diversas e podem ser utilizadas o tempo todo. **S₁₃** afirma que o módulo “Avaliação” abriu-lhe os olhos para o conceito de retenção de informação. **S₁₃** pergunta: será que o aluno é que não aprendeu ou o docente é que não conseguiu explicar ? Não conseguiu “demonstrar” ou não conseguiu fazer o seu papel de mediador no processo de conhecimento?

Q₃ do **Q₂** inquiriu a respeito das discussões sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, se o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos. Segundo **S₁₃**, o módulo atingiu seus objetivos e deixou claro qual o propósito do SENAC no que se refere à avaliação e de que maneira o corpo docente deve proceder. **S₁₃** respondeu que “Se atuarmos conforme orientados não deixaremos espaço para dúvidas tanto no ensino quanto na avaliação”.

A questão quatro do **Q₂** perguntou se havia pontos positivos e/ou negativos no módulo “Avaliação”. Segundo **S₁₃**, no módulo ele aprendeu que a avaliação deve ser uma troca constante de experiência entre o professor e o aluno, desde o momento em que o aprendiz entra na sala de aula até o momento em que sai. Como pontos positivos **S₁₃** destacou três funções: a) a função de motivar o crescimento; b) a função de propiciar a autocompreensão; c) a função de aprofundamento da aprendizagem. **S₁₃** não encontrou pontos negativos, pois o módulo só acrescentou. É nesse momento que se percebe o desconhecimento inicial do professor quanto à abordagem metodológica da instituição concebida inicialmente como “tradicional”. Esse primeiro estudo comparativo aponta uma falha na recepção do professor ao contratá-lo, embora na contratação seja falado sobre a metodologia de ensino do SENAC. O ideal seria que todos os docentes tivessem acesso a esses conceitos mesmo que a princípio com uma carga horária menor, em curso intensivo de 12/15 horas.

O **Q₂** perguntou se houve alguma mudança de postura na forma de avaliar os aprendizes, após o módulo “Avaliação” do PDE, ao que **S₁₃** respondeu que sim. Afirmou que antes acreditava que a prova seria o meio eficaz de separar “os bons dos ruins”. Mas, após o módulo, ele conseguiu enxergar que a prova deve até acontecer, mas é preciso ter outros instrumentos de avaliação.

Quanto às dificuldades a serem superadas, **S₁₃** respondeu que após o PDE, ele se achava apto a avaliar o aprendiz sem nenhum receio. Foi superada a dificuldade na elaboração de provas. Antes, ele tinha o hábito de montar provas com

base no próprio conhecimento. Segundo **S₁₃**, nenhuma dificuldade ficou apenas parcialmente superada ou sem superação.

A sétima questão do **Q₂** perguntou se **S₁₃** teria alguma forma de avaliação que não foi discutida no PDE. **S₁₃** respondeu que todas as formas foram discutidas. Com relação a procedimentos/instrumentos, **S₁₃** confundiu-os, elencando os “métodos” com os quais trabalha: avaliação contínua; presença e participação; comportamento; trabalho em grupo; disciplina; interesse; comprometimento; teste/prova. Por exemplo, trabalho em grupo, teste/prova são instrumentos utilizados para verificar o aproveitamento dos alunos; já, disciplina, interesse, participação, comprometimento são “créditos” que o professor pode dar ao aluno, tanto negativo quanto positivo, para equilibrar a média obtida pela soma das notas obtidas nos exercícios e provas escritos ou orais (RAPHAEL, 1998). O critério, por sua vez, é um “elemento para diagnosticar o rendimento escolar” (SANT’ANA, 2002, p. 65). Cada tipo de prova (dissertação, questionário) deve ser avaliado por um critério o mais objetivo possível.

Os procedimentos de avaliação consistem nas ações específicas para cada área de conhecimento. É a elaboração adequada dos instrumentos (provas, testes, exercícios, etc.). Assim, não se pode confundir procedimentos com instrumentos, nem créditos com critérios (RAPHAEL, 1998).

Antes do PDE, **S₁₃** resolvia o problema de desempenho insuficiente chamando a atenção do aprendiz. Mas, depois do Programa, passou a ver o problema de outra maneira, porque muitas vezes a dificuldade pode estar na comunicação. Em P8, que indagou sobre a contribuição do PDE para esse problema. **S₁₃** respondeu que procurou desenvolver a autocompreensão, perguntando a si próprio se os alunos realmente estavam entendendo. **S₁₃** se pergunta se estará sabendo desenvolver o conteúdo. Essa postura é uma conscientização de que cada aluno é possuidor de estratégias mentais próprias e que um método único de ensino pode não levar todos à mesma compreensão de um conceito ou conteúdo.

Hoje, **S₁₃** se diz 100% melhor do que antes. **S₁₃** respondeu que tem um longo caminho pela frente, mas acredita que tenha subido alguns degraus. Também houve mudança de postura avaliativa, pois antes, ele simplesmente aplicava prova. **S₁₃** acrescentou que mudou a ação pós-avaliação, pois passou a entender que se o aprendiz não apresentar um bom resultado, ele volta a desenvolver o conteúdo de

uma maneira mais resumida, aplicando outros exemplos para uma melhor associação e retenção.

Quanto aos alunos que apresentam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc., foram feitas duas perguntas: uma no **Q₁** e outra no **Q₂**. No primeiro questionário, **S₁₃** respondeu que conversava com o aprendiz, tentava entender o seu objetivo e transmitir a intenção coletiva. Na **P₉** do **Q₂**, **S₁₃** respondeu que o PDE trouxe contribuição (todas); houve mudança na postura avaliativa, uma vez que passou a avaliar no meio do módulo e reciclar até o final, aplicando avaliação no início e ao longo do trabalho com o conteúdo em variados momentos; houve mudança pós-avaliação, pois a partir do PDE passou a conversar com os educandos e trocar experiências, além de desenvolver o projeto que aponta as falhas teóricas, retomadas na prática.

É visível, na análise de dois momentos desse sujeito, a importância de uma capacitação com foco nas abordagens metodológicas. A visão de um ensino um tanto quanto distorcida passa, aos poucos, a tomar forma por meio do progresso percebido no próprio discurso da metodologia de ensino, a avaliação e a aprendizagem como processo e próprio de cada indivíduo. Segundo Raphael (1998), a avaliação é um processo porque ocorre por meio de um “processo encadeado e lógico”. A avaliação não se dá em um momento estanque de todo o processo ensino-aprendizagem (Ibid, p. 31), pelo contrário, ocorre em todos os momentos em que se faça necessário.

Sujeito 14

O **Q₁** pergunta a opinião de **S₁₄** sobre sua formação escolar, os pontos positivos e/ou negativos de sua trajetória acadêmica. Entre os pontos positivos, **S₁₄** destacou a importância do curso superior para o ingresso no mercado de trabalho. O ponto negativo pontuado referia-se ao excesso de aulas teóricas. Segundo **S₁₄**, “as aulas devem ser voltadas mais para a prática, simulações reais, visando ao mercado de trabalho”. Essa resposta deixa transparecer uma visão liberal da educação, voltada apenas para o mercado de trabalho. Essa visão assumida pelo respondente não reflete a função social da educação que visa à formação do cidadão, à sua inserção na sociedade, preparado para nela cumprir seus deveres e usufruir de seus direitos.

A questão seis do **Q₁** perguntou se **S₁₄** teve um professor modelo que lhe tivesse servido de referência. A resposta foi afirmativa e **S₁₄** acrescentou que se tratava de uma excelente professora e diretora, muito profissional, que preparava cuidadosamente as suas aulas. Aplicava como critérios de avaliação escrita, comportamento, interesse e vontade de progredir, de aprender. **S₁₄** contou que nela se espelhou.

Para classificar o desempenho do aluno, segundo menções, **S₁₄** considera os seguintes critérios:

- a) ótimo: compreensão e relacionamento de idéias;
- b) bom: habilidade, destreza;
- c) suficiente: assiduidade e um razoável domínio no conteúdo;
- d) insuficiente: falta de interesse.

O respondente não apresenta aqui a graduação de uma determinada característica da aprendizagem, mas aspectos distintos para cada menção.

Para responder à questão sobre como avaliava o desempenho dos seus alunos, **S₁₄** explicou que “avaliações (escrita/prática) dependem da disciplina”. São considerados trabalhos que envolvem apresentação oral e escrita, pontualidade na entrega dessas tarefas, atitudes essas que, geralmente, demonstram o interesse do aluno. Antes das avaliações, os alunos são informados sobre esses critérios.

A **P₁₁** do **Q₁** perguntou sobre as principais dificuldades que **S₁₄** encontrava ao avaliar o desempenho do aluno. **S₁₄** respondeu que não tem dificuldade ao avaliar, porque “é fácil vislumbrar quando o aluno quer e pretende aprender”. O docente se mostra seguro quanto aos procedimentos avaliativos, lembrando-se de que, segundo o que foi anteriormente dito, se inspirou no “professor-modelo”.

A questão 12 refere-se aos alunos com desempenho insuficiente e pergunta como **S₁₄** age nesses casos. **S₁₄** respondeu que analisa se o aluno realmente quer recuperar o conteúdo, ou somente “está atrás de um certificado”. **S₁₄** aplica uma recuperação paralela através de trabalhos e outra avaliação.

Já, **P₁₃** aborda os problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc., e pergunta o que **S₁₄** faz para solucionar esses casos. **S₁₄** respondeu que procura estabelecer maior aproximação do aluno, para que este se sinta mais à vontade com ele (professor) e comece a se “abrir”, demonstrando qual seu real

motivo para tal comportamento. Assim, conta que consegue ajudá-lo a superar e amenizar o problema. As respostas acima expõem mais as habilidades do docente em trabalhar problemas de relacionamento do que de desempenho de aprendizagem.

S₁₄ explicou que antes de começar a ministrar aulas, trabalhou em banco, empresa, e não se identificou, não se realizou. Acredita que tenha começado a dar aula porque isso “está no sangue”, porque cresceu nesse ambiente educacional.

Em **Q₂**, **S₁₄** afirma que o PDE foi “um grande aprendizado, que consistiu num novo método de ensino, muito mais dinâmico, moderno, a partir do qual o aluno e o professor interagem em busca de um bem comum”. Sobre o módulo “Avaliação”, do PDE, **S₁₄** respondeu que foi um programa com dinamismo, autenticidade, no qual o aluno e o professor mantêm uma troca de idéias em busca de objetivos comuns; no PDE não existe aquele rigor tradicionalista de avaliação, típico da maioria de nossas escolas e faculdades. Existe, isto sim, segundo o respondente, uma maior proximidade entre aluno e professor.

A questão três do **Q₂** perguntou ao **S₁₄** se, diante das discussões sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, o módulo “Avaliação” atingiu seu objetivos, ao que responde que o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos, com os debates realizados, o envolvimento de todo o grupo em busca de informações dos mais variados assuntos envolvidos.

Para **S₁₄**, não houve ponto negativo no módulo “Avaliação” destacando-se somente os positivos, que são: maior produtividade nas aulas, discussão acentuada sobre os assuntos em destaque, debates, seminários, logística de grupos, entre outros (**P₄**).

A questão cinco do **Q₂** perguntou se houve mudança de postura na forma de avaliar os alunos após o módulo “Avaliação”. **S₁₄** respondeu que houve mudança, pois a avaliação passou a ser uma “avaliação real”, sem máscaras, por meio da qual o professor e o aluno estão buscando um mesmo ideal, convivendo com mais harmonia; sem disputas, com maior proximidade, a interação é mais freqüente; o ensino é mais aberto e o resultado é muito mais produtivo. Nessa resposta, **S₁₄** deixa transparecer a mudança de concepção sobre educação e sobre o ato de avaliar. Em relação ao primeiro ponto, a ênfase na relação professor/aluno joga por terra a visão tradicional de ensino; quanto à avaliação, o respondente deixa

transparecer um novo conceito de aprendizagem, uma vez que, em Q1, a ênfase era na observação do aluno que “quer e pretende aprender”.

Cabe lembrar que em Q₁, S₁₄ respondeu que a principal dificuldade em avaliar era o desinteresse do aluno nas aulas. Esse problema dificultava a avaliação, mas segundo afirma em Q₂, com o PDE o aluno passou a ser parte integrante das aulas, “agindo em algumas vezes, como se fosse professor”. Isso foi fundamental com o PDE. Ao responder se houve dificuldade apenas parcialmente resolvida, S₁₄ respondeu que “o método é excelente, mas é necessário um tempo maior para se adquirir a compreensão necessária a fim de repassar tudo o que foi discutido ao longo do PDE, portanto ainda falta tempo para que sejam vencidos os obstáculos. Essa postura mostra o processo reflexivo pelo qual o professor está passando. Isso é algo positivo, pois a incorporação somente de um discurso educacional é algo que deve ser visto com cautela – incorporar conceitos e incorporá-los é processual.

P₇ indagou se S₁₄, diante da proposta pedagógica do SENAC, tem uma forma de avaliação que não foi discutida durante o Programa. S₁₄ respondeu que não se lembrava de conhecer alguma forma de avaliar que não tivesse sido discutida pelo PDE (P₇).

P₈ do Q₂, perguntou qual a atitude que S₁₄ tomava para resolver problemas com alunos com desempenho insuficiente, para saber se o PDE contribuiu para o enfrentamento do problema, se houve mudança de postura avaliativa e se mudou a ação pós-avaliação. S₁₄ respondeu que houve grande contribuição do PDE, no sentido de “conhecer mais aprofundadamente o aluno, saber de suas reais dificuldades e necessidades de aprendizado”. Ocorreu mudança na postura avaliativa, porque “passou a ser muito mais sobre a pessoa do aluno, o que ele tem para contribuir com o processo educativo, e não somente sobre a matéria de estudo”. Também mudou a ação pós-avaliação.

Quanto aos alunos que apresentavam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc., no Q₁, S₁₄ respondeu que procurava estabelecer maior aproximação do aluno, para que este se sentisse mais à vontade com ele (professor) e começasse a se “abrir”, demonstrando qual seu real motivo para tal comportamento. Assim, S₁₄ contou que conseguia ajudá-lo a superar e a amenizar o problema. Em P₉ no Q₂, S₁₄ respondeu que a solução desses problemas recebeu contribuição do PDE: depois do PDE, os alunos passaram a ter interesse sobre as aulas, e assim deixaram de apresentar os problemas de relacionamento

interpessoal, praticaram a assiduidade, a dinâmica nas aulas fez com que os alunos participassem de forma mais interativa e propositiva das aulas. Além disso houve mudança na ação pós-avaliação: com o aluno presente, participando, a avaliação se torna bem mais fácil de ser realizada. É uma posição contrária à defensiva apresentada anteriormente, falando sobre “aluno que estava somente atrás de um certificado”. Conhecer o aluno e verificar sua contribuição principalmente quando ele já atua no campo traz uma nova visão de educação com enorme reflexo sobre o papel da instrução formal.

4.2.2.3.1 Comentário

Dos três professores da área Informática/Administração, um ministrou aula em outra instituição educacional, dois exercem outra profissão e todos apontaram pontos positivos e negativos em sua formação escolar.

Todos tiveram um “professor-modelo” cujas características metodológicas eram: propostas de trabalhos, pesquisas, aplicação de prova com conhecimento teórico; preocupação com a preparação de aula; boa didática; conhecimento profundo do assunto abordado.

Esses professores levavam em consideração os seguintes itens de avaliação: participação, interesse, desempenho nos exercícios práticos; avaliação escrita/prática, apresentação oral e escrita, pontualidade na entrega dos trabalhos, interesse; trabalho em grupo, participação e apresentação, conhecimento técnico.

Os critérios utilizados pelos respondentes para classificar menções incluem:

- a) “ótimo”: desenvolvimento na prática das competências abordadas; compreensão e relacionamento de idéias; participação em aula contribuindo com idéias; geração de dúvida, seguida de busca de auxílio para a respectiva solução;
- b) “bom”: capacidade de realizar as tarefas, mas sem segurança; habilidade, destreza; resposta às as solicitações ou às questões que lhe são atribuídas;
- c) “suficiente”: noção do conteúdo, mas um pouco dependente para realizar tarefas; assiduidade e razoável domínio do conteúdo; participação média, disperso;
- d) “insuficiente”: demonstração de que não aprendeu; desinteresse e desmotivação.

Ao apontar as dificuldades que encontravam para avaliar os alunos, cada respondente apontou um problema diferente, tais como: a) problemas pessoais dos alunos; b) falta de um método mais objetivo; c) poucos recursos para exercícios práticos; d) alunos que não conseguem transmitir por escrito o conhecimento assimilado.

Cabe aqui uma pequena análise: ao apontar as dificuldades para resolver problemas de aproveitamento, postura, assiduidade, relação interpessoal e outros com seus alunos, os professores deveriam refletir mais sobre o tipo de aluno que o SENAC-São Paulo atende. A maioria desses alunos vem das camadas trabalhadoras da sociedade, que buscam uma formação profissional, visando a um trabalho mais bem remunerado. Geralmente, estudaram ou estudam em escolas públicas e trabalham para poder financiar o curso. Assim, muitos desejam estudar mais, entretanto, o tempo escasso e o cansaço nem sempre permitem esse “luxo”.

Os problemas de aproveitamento insuficiente são resolvidos com conversa com o aluno; análise sobre o que se passa com ele; recuperação paralela; o problema pode estar na comunicação; motivação.

Para resolver os problemas de postura, assiduidade, relação interpessoal, etc., os respondentes tomam as seguintes medidas: conversa, motiva, identifica o problema, procura aproximar-se do aluno.

A razão que levou esses professores a começar a dar aula recebeu respostas variadas: trabalhou em outras profissões, mas não se identificou, sentindo-se bem apenas com o magistério; demonstrou vontade de transmitir conhecimento; para desenvolver uma nova atividade.

Sobre o PDE e o módulo “Avaliação”, todos concordaram que foram importantes e contribuíram para a superação das dificuldades encontradas para avaliar o desempenho, a postura, a assiduidade, entre outros, dos alunos.

4.3 Aproximações e Distanciamentos

Pode-se observar que nas três áreas a proporção dos professores que ministram aulas apenas no SENAC, exercendo outra atividade profissional é bem maior do que aqueles que apenas exercem a docência.

Quase todos os respondentes apontaram pontos positivos e negativos em sua formação escolar. Entre as críticas, foram citadas a falta de didática dos docentes e carga horária excessiva.

Nesse ponto, as áreas da Saúde e da Informática/Administração, apresentam semelhança, pois todos os docentes apontaram alguma deficiência durante a formação escolar.

Apenas um respondente, da área da Educação Ambiental, não encontrou pontos negativos.

Dos 14 respondentes, das três áreas, nove contaram que tiveram um “professor modelo” que lhes serviu de referência. Cinco respondentes tiveram dois ou mais professores. Entre as características desses professores modelos, as mais citadas estão: o conhecimento profundo da matéria; amizade com os alunos; motivação (encorajamento); boa didática; cordialidade; gosto pelo que faz, isto é, o ministrar aulas; coerência entre idéias e atos; organização da disciplina; avaliação contínua. Observa-se, portanto, que entre as características do “professor modelo” estão a de natureza cognitiva, afetiva e pedagógica. Entre os critérios de avaliação que os professores modelos utilizavam estavam: exercícios em sala de aula, provas, interesse, participação, freqüência, trabalhos, desenvolvimento de casos práticos. Observa-se, portanto, que entre as características do professor modelo estão as de natureza cognitiva, afetiva e pedagógica, com uma tendência para a eleição do “professor-modelo” que reúne atributos das três naturezas, mostrando que não basta que o docente seja competente apenas pelo aspecto cognitivo ou afetivo ou ainda pedagógico. Essas respostas mostram que o professor ideal, segundo o ponto de vista do aluno, deve orientar-se pela tendência pedagógica-psicológica cognitivista, que opõe-se à teoria tradicional.

Para classificar o desempenho do aluno em menções “ótimo”, “bom”, “suficiente” e “insuficiente”, e para avaliar o desempenho desses alunos, os critérios mais utilizados pelos respondentes são: a participação, freqüência, interesse, entrega de trabalhos, entre outros. É pertinente destacar que os critérios mais adotados para a definição das menções dos extremos, ou seja, “ótimo” e “insuficiente”. No primeiro caso, predominam os seguintes critérios: assiduidade, participação, desempenho acima da média, interesse nas aulas e em pesquisar; capacidade de desenvolver na prática as competências abordadas; compreensão do conteúdo, relacionamento de idéias; assimilação acima de 90% dos conteúdos

trabalhados; ser capaz de executar as técnicas e conhecer o conteúdo trabalhado; postura crítica em relação ao conteúdo.

No caso oposto estão os critérios predominantes adotados para definir a menção “insuficiente”, destacando-se os seguintes: baixa assimilação e postura crítica inexistente; notas baixas e pouca participação; baixa frequência, notas baixas, desinteresse; incapacidade de executar técnicas satisfatoriamente e conhecer pouco os conteúdos; não aprendeu nem 50% dos conteúdos; desinteresse; não entrega os trabalhos; não atinge nenhum dos objetivos.

Ao analisar as respostas, observa-se que os extremos da avaliação estão representados, de um modo geral, pelos seguintes critérios: domínio dos conteúdos x pouco domínio dos conteúdos; participação x pouca participação; interesse x desinteresse; frequência x infrequência; assimilação de mais de 90% x assimilação de menos de 50% dos conteúdos; capacidade de executar as técnicas satisfatoriamente x incapacidade de executar as técnicas satisfatoriamente.

Todos responderam que informaram previamente seus alunos sobre os critérios utilizados para avaliar as atividades escolares.

As principais dificuldades que os respondentes disseram ter para avaliar o desempenho de seus alunos diferem de área para área. A razão dessa diversidade de respostas deriva da subjetividade que envolve a própria resposta. Na área da Educação Ambiental, por exemplo, foram citadas as seguintes: é preciso ser imparcial; geralmente não tem dificuldade, mas se aparecer alguma, fala com o aluno; heterogeneidade dos alunos. Na área da Informática/Administração, foram obtidas as seguintes: não tem dificuldade em avaliar; muitos alunos conseguem absorver o conteúdo, mas não conseguem transmitir esse conhecimento por escrito; falta um método mais objetivo e há poucos recursos para exercícios práticos. Na área da Saúde, a diversidade de respostas também está presente. Entre outras, foram citadas as seguintes: é difícil avaliar alunos que se situam entre o desempenho satisfatório e insuficiente; é difícil individualizar o aluno no trabalho em grupo; muitas vezes há falta de comunicação (duas citações); não têm base para fazer conta e/ou escrever (duas citações); é difícil fazer o aluno aprender que não basta entregar a prova: é preciso ser assíduo e participar; as dificuldades foram superadas com a avaliação continuada; é difícil avaliar os alunos tímidos, porque não participam diretamente, embora dominem o conteúdo; avaliar alunos com problemas pessoais. Nota-se, portanto, que uma tradição de avaliar de forma

objetiva e somente o conhecimento parece que seria um caminho seguro, pois as dificuldades apontadas escapam a “medir” a cognição.

Quanto às respostas para solucionar problemas com desempenho insuficiente, postura, assiduidade e outros, todos os professores citaram a conversa com o aluno, o esforço para entender a causa do problema e possibilidade para recuperação. Dois professores, segundo a postura dialógica, disseram que procuram mostrar ao aluno a importância do conhecimento para a vida futura. Em situações como as citadas, apenas um respondente, da área ambiental, disse que no caso de não conseguir resolver o problema, o aluno é encaminhado à Coordenação.

Outra pergunta que resultou em grande diversidade de respostas foi a referente à razão que levou o respondente a começar a ministrar aulas. As respostas variaram entre o desejo de transmitir conhecimentos e experiências, prazer em ensinar (duas respostas da área ambiental), convite da instituição, intenção de ampliar o campo de trabalho, por acaso e agora descobriu que gosta de ensinar (uma resposta da área ambiental); se identificou com a docência.

Na área da Saúde, foram obtidas as seguintes respostas: fascínio pela área da Saúde; motivação pelo contato com estagiários e querer crescer profissionalmente; desejo de conscientizar as pessoas sobre a importância do ensino de qualidade, dos seus direitos e vontade de passar conhecimentos (quatro citações); paixão pela profissão, vontade de transmitir os conhecimentos profissionais.

Ainda na área da Saúde, as respostas dos professores revelam uma predominância de respostas idealistas, pois esses docentes começaram a ministrar aulas por desejar “transmitir” conhecimentos e experiências, conscientizar sobre o ensino e direitos, por ter paixão pela profissão, fascínio pela profissão, entre outros. A palavra “transmitir”, no entanto, carece um estudo por ter implicações de natureza metodológica.

Entre as 14 respostas, apenas três responderam que começaram a ministrar aulas por gostar da docência. Seis respostas referiram-se ao desejo de transmitir conhecimentos e experiências, conscientizar sobre valores, direitos, importância do ensino. Se acaso forem consideradas também essas respostas como vocação docente, existiriam nove professores que ministram aulas por vocação. Assim, restam cinco respondentes que exercem a docência por razões outras, como vontade de ampliar o campo de trabalho, busca de identificação.

Ao analisar as respostas obtidas do Q₂, com respeito à opinião dos respondentes sobre a contribuição do PDE, houve unanimidade. Todas as respostas expressam esse reconhecimento por meio de afirmações como: instrumento válido; as expectativas foram superadas; a importância é de alta significação; o aprendizado foi grande; subsídios foram fornecidos; novas alternativas foram apresentadas; pontos importantes foram abordados; útil; entre outras considerações positivas. Pelas manifestações expressas, é possível observar a carência que havia na capacitação docente referente à avaliação.

Os quadros 4, 5 e 6 expressam a opinião dos respondentes sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do SENAC e do módulo Avaliação, por área de formação docente.

QUADRO 4 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA AMBIENTAL SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO

Sujeito	PDE	Módulo Avaliação	Atingiu os Objetivos
S ₁	Importante.	Muito bom.	Não plenamente
S ₂	Mostrou novas alternativas pedagógicas.	Deixou claro o objetivo do SENAC.	Sim.
S ₃	Um grande aprendizado.	Dinâmico, autêntico	Sim

QUADRO 5 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA DA SAÚDE SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO

Sujeito	PDE	Módulo Avaliação	Atingiu os Objetivos
S ₄	É essencial e importante.	É talvez o módulo mais importante.	Sim.
S ₅	Válido.	Excelente.	Sim.
S ₆	Apresentou maneiras eficazes para o planejamento do aprendizado.	Parte mais válida do PDE.	Sim.
S ₇	Conscientizou do papel intermediador do professor.	O mais significativo.	De certa forma, sim, mas ficaram questões sem respostas.
S ₈	Contribuiu significativamente; apresentou nova proposta.	Especial e interessante.	Sim.
S ₉	Muito bom.	Muito bom.	Sim.
S ₁₀	Muito útil.	Mostrou vários ângulos da avaliação.	Sim.
S ₁₁	É uma solução excelente para fornecer subsídios filosóficos e pedagógicos.	É o módulo mais crítico.	Sim.

QUADRO 6 – APRECIÇÃO DOS SUJEITOS DA ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO SOBRE O PDE E O MÓDULO AVALIAÇÃO

Sujeito	PDE	Módulo Avaliação	Atingiu os Objetivos
S ₁₂	Muito importante	Muito bom, porém algumas formas e conceitos são difíceis de aplicar.	Não plenamente.
S ₁₃	Mostra novas alternativas pedagógicas.	Esclarece que avaliar não é só fazer questões.	Sim.
S ₁₄	Foi um grande aprendizado.	Dinâmico e autêntico.	Sim.

A questão quatro do Q₂ pediu pontos positivos e negativos do módulo “Avaliação”. Os respondentes da área ambiental, destacaram pontos positivos como: mostra várias possibilidades de avaliação; forma de abordagem; apresentou novos

conceitos de avaliação, destacaram também os pontos negativos: não fechou uma proposta de avaliação ideal; dificuldade em sintetizar os pontos mais importantes. Somente um respondente não apresentou pontos negativos.

Na área Informática/Administração, a mesma questão quatro também apontou pontos positivos (maior produtividade nas aulas; discussão; avaliação como troca de experiência entre professor e aluno) e negativos (dificuldade de adaptação ao sistema educacional). Dois respondentes não encontraram pontos negativos.

Na área da Saúde, foram apontados pontos positivos (novos métodos de avaliação; a avaliação é aplicada a várias etapas do curso; valorização do “saber fazer”; avaliar o aluno como um todo); reflexão sobre o papel da avaliação, troca de experiências; negativos (é difícil aplicar várias avaliações; ficaram dúvidas; encontrar indicadores de avaliação adequados aos conteúdos); degradação ao longo do tempo por falta de continuidade e *feedback*. Três respondentes não encontraram pontos negativos.

Diante da pergunta cinco do Q₂ sobre a ocorrência de mudança de postura na forma de avaliar os alunos após o PDE, foram obtidas respostas significativas. Na área ambiental, por exemplo, as três respostas foram afirmativas como indicam os posicionamentos: passou a fazer simulados; reafirmou a concepção de avaliação como processo contínuo; o módulo ajudou a aperfeiçoar o processo de avaliação diária.

Na área da Saúde, as respostas da questão cinco também acenaram afirmativamente: adquiriu a certeza de que a avaliação é processo; agora a avaliação faz o aluno pensar e desenvolver o senso crítico; passou a valorizar mais a opinião pessoal de cada um; passou a aplicá-la periodicamente; diminuiu a rigidez da postura, mudou a forma de avaliar os seus alunos; introduziu um teste inicial escrito (antes era verbal).

Pode-se observar que todas as respostas à questão cinco foram afirmativas. Apenas uma foi um tanto vaga, pois o respondente achou difícil apontar uma mudança na postura de avaliação, dizendo que passou a criar desafios diferentes para cada aluno.

A questão seis do Q₂ perguntou quais dificuldades foram superadas total ou parcialmente, ou não foram superadas, após o PDE.

Na área ambiental, um respondente contou que superou totalmente a dificuldade para aplicação de prova pontual; outros dois desviaram a resposta para outro foco.

Na área da Informática/Administração, os três respondentes apresentaram respostas diferenciadas: um contou que houve dificuldades totalmente superadas (comportamento, participação); outras, parcialmente superadas (a compreensão dos alunos). Um respondente, contou que todas as dificuldades foram superadas (exemplo: Tinha o hábito de elaborar provas com base no próprio conhecimento). O terceiro respondeu que superou totalmente a dificuldade para motivar os alunos desinteressados, o que dificultava a avaliação; a dificuldade parcialmente superada é o fato de que “é necessário um tempo maior para adquirirmos a compreensão necessária para repassar tudo que foi discutido ao longo do PDE, portanto ainda falta um tempo necessário para se vencer os obstáculos”; supõe-se que não houve dificuldade não superada, pelo fato do espaço da resposta ter deixado em branco.

Na área da Saúde, as respostas foram as mais diversificadas, provavelmente por contar com maior número de respondentes: alguns superaram todas as dificuldades (3); outros as superaram parcialmente (2); houve respondente que superou algumas dificuldades, mas outras não; alguns disseram que restou dificuldade sem superar; e um respondente contou que não teve dificuldade; dificuldade devido à heterogeneidade dos alunos, porque uns se acomodam, outros são pouco produtivos, “despertando” apenas no final do curso.

Essa questão obteve uma grande diversidade de respostas em todas as áreas, não havendo pontos convergentes. Cabe registrar que as respostas lacônicas apresentadas não permitem grande análise.

A questão sete do Q₂ perguntou se houve alguma forma de avaliação que não tenha sido discutida durante o PDE. Foram obtidas onze respostas negativas: três da área Ambiental, cinco da área da Saúde e três da área de Informática/Administração. A análise que se pode fazer deste resultado, mais importante que abordar todos os procedimentos de avaliação, é a importância de o professor perceber o sentido da avaliação.

Houve duas afirmativas (área da Saúde) e uma resposta “*mais ou menos*” (área da Saúde).

As questões oito e nove perguntaram o que o respondente fazia em caso de desempenho insuficiente, problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade,

e outros do gênero, e qual a contribuição do PDE para enfrentar essas situações. Os quadros 7, 8 e 9 a seguir apresentam a opinião dos respondentes em cada uma das áreas pesquisadas.

QUADRO 7 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE QUANTO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA AMBIENTAL

Sujeito	O PDE Contribui?	Em Que Sentido?
S ₁	Sim.	Passou a prestar mais atenção aos alunos individualmente.
S ₂	Sim.	Passou a aplicar o conceito de avaliar dia-a-dia.
S ₃	Sim.	Passou a dialogar mais com os alunos.

QUADRO 8 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE QUANTO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA DE SAÚDE

Sujeito	O PDE Contribui?	Em Que Sentido?
S ₄	Sim.	Passou a motivar mais os alunos.
S ₅	Sim.	Passou a aplicar a avaliação continuada, que possibilita a recuperação.
S ₆	Sim.	Mostrou que era preciso dar um tratamento diferenciado a esses alunos.
S ₇	Sim.	Conscientizou o docente do seu papel diretivo em sala de aula.
S ₈	Sim.	Passou a avaliar o aluno diariamente e estimulá-lo em caso de dificuldade.
S ₉	Sim.	Ajudou na compreensão.
S ₁₀	Sim.	Mostrou que insuficiente significa abordar o aluno sob nova perspectiva.
S ₁₁	Sim.	Passou a esgotar as possibilidades para levar o aluno a progredir no aprendizado.

QUADRO 9 – CONTRIBUIÇÃO DO PDE QUANTO A ALUNOS COM DESEMPENHO INSUFICIENTE NA ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO

Sujeito	O PDE Contribui?	Em Que Sentido?
S ₁₂	Sim.	As técnicas de ensino ajudaram a identificar os problemas e corrigi-los.
S ₁₃	Sim.	Mostrou como desenvolver a autocompreensão (<i>Será que os alunos estão aprendendo? Será que estou sabendo desenvolver o conteúdo?</i>)
S ₁₄	Sim.	Mostrou que é preciso conhecer melhor o aluno, suas dificuldades e necessidades.

Como é possível perceber pelas respostas, o PDE trouxe à tona reflexões sobre educação e, particularmente, sobre avaliação, que a maioria dos professores

provavelmente desconhecia por não ter tido formação pedagógica. É provável que reproduzam práticas desenvolvidas na escola por seus professores de um modo geral.

No caso de problemas com postura, relação interpessoal e assiduidade, três respondentes da área da Saúde enfrentaram situações desse tipo, mas o assunto foi pouco trabalhado; outro, da área de Informática/Administração, disse que progrediu, o que não deixa de ser contribuição; um terceiro respondente disse que não recebeu contribuição para resolver os problemas de postura e assiduidade.

De um modo geral, todos os respondentes afirmaram, direta ou indiretamente, que o PDE contribuiu para solucionar os problemas de desempenho insuficiente, postura, assiduidade, etc., e provocou mudanças de postura avaliativa e ação pós-avaliação.

Muitas vezes, num primeiro momento, o professor, numa visão simplista, ingênua, não reflexiva, sem considerar as conseqüências do processo educacional para os sujeitos, tem a visão tão somente de práticas repetitivas, tendo como modelo sua trajetória escolar. Destaca-se aí a validade de um programa de capacitação continuada, com foco em questões do projeto pedagógico de uma instituição, no caso o SENAC, pois em um segundo momento, o sujeito passa a desenvolver uma reflexão sobre sua prática pedagógica e, progressivamente, vai interiorizando as novas concepções e ações.

Para ilustrar esse processo gradual de mudança de postura, são apresentados os quadros 10, 11 e 12 que apresentam as possíveis concepções que os respondentes assumiram antes do PDE, de acordo com as respostas sobre processos e práticas avaliativas então adotadas.

QUADRO 10 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE – ÁREA AMBIENTAL

Sujeito	Concepções	Características
S ₁	Tradicional.	Prova mensal; Avaliação classificatória.
S ₂	Qualitativa, com postura construtivista e sociointeracionista.	Trabalhos em sala de aula e em casa; Orientação individual; Diálogo.
S ₃	Qualitativa, com postura construtivista e sociointeracionista.	Valorização da capacidade de relacionar, de síntese; Capacidade crítica construtiva; Diálogo.

QUADRO 11 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE – ÁREA DE SAÚDE

Sujeito	Concepções	Características
S ₄	Construtivista.	Valorização da compreensão, do raciocínio; Diálogo.
S ₅	Construtivista	Valoriza a participação; a dinâmica de grupo; Avaliação contínua e com instrumentos variados.
S ₆	Tecnicista e construtivista.	Atenção aos aparelhos; Avaliações variadas; diálogo.
S ₇	Construtivista.	Valoriza o crescimento interior; Diálogo.
S ₈	Construtivista	Interesse individual; Utilização de instrumentos de avaliação variados; Diálogo.
S ₉	Construtivista.	Participação, interesse; Avaliação continuada; Diálogo.
S ₁₀	Tecnicista.	Avaliação da postura profissional; Avaliação dos termos técnicos; Diálogo.
S ₁₁	Construtivista.	Valoriza a frequência, a participação, o interesse; Diálogo.

QUADRO 12 - CONCEPÇÕES ADOTADAS ANTES DO PDE - ÁREA DE INFORMÁTICA/ADMINISTRAÇÃO.

Sujeito	Concepções	Características
S ₁₂	Construtivista.	Participação, interesse, desempenho; Diálogo.
S ₁₃	Construtivista , sociointeracionista e tecnicista.	Participação e diálogo; Trabalho em grupo; Conhecimento técnico.
S ₁₄	Construtivismo	Avaliações escritas e orais; Pontualidade na entrega dos trabalhos; Interesse; Diálogo.

As concepções de avaliação podem ser classificadas entre quantitativas e qualitativas. As quantitativas são orientadas pelo pensamento positivista, defendem a neutralidade científica, são classificatórias, nelas se enquadrando a pedagogia tradicional. Segundo Saul (2001), a avaliação qualitativa adota uma visão mais ampla, nela se inserindo as concepções que entendem a objetividade da ciência de forma relativa, considera a interação entre seres humanos, não acredita em

processos tecnicistas destituídos de valores; a avaliação não pode resumir-se em fazer comparações. Ao analisar essas características, pode-se enquadrar nessa abordagem qualitativa as concepções pedagógicas construtivistas, sociointeracionistas e dialógicas, estas originárias das idéias de Paulo Freire. Nos quadros apresentados, deve-se observar que os sujeitos não adotam concepções puras, pois há uma busca de complementação entre diferentes práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.”

(Leonardo da Vinci)

Estas considerações não representam conclusões desta pesquisa sobre as possíveis mudanças que o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE pode ter desencadeado na prática de avaliação de seus participantes, professores e técnicos em exercício, do SENAC-São Paulo, em Campinas. Significam um momento de reflexão, ao final de um trabalho que buscou fundamentar e sistematizar o processo de avaliação formativa vivenciado por um grupo de quatorze professores que participaram do Programa.

Como foi possível demonstrar, esta pesquisa foi realizada num momento muito importante para a instituição, pois implantava um ensino para o desenvolvimento de competências e avaliação formativa. Por outro lado, seus docentes não possuíam uma formação pedagógica que favorecesse uma transformação natural da ação pedagógica.

Por isso, a pesquisa procurou estabelecer uma comparação entre a prática de avaliação dos sujeitos antes de participarem do PDE e depois de concluído o módulo Avaliação. A partir dessa análise comparativa, foram identificados dados que demonstram a consecução dos objetivos.

Considerando-se que a pesquisa de campo utilizou como técnica de coleta de dados os questionários aplicados antes e depois do PDE, sem ter havido observação da atividade docente em sala de aula, os resultados aqui analisados não representam a realidade de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa. Por meio dos questionários foram obtidos apenas resultados parciais do problema pesquisado.

Em um primeiro momento, foram analisadas as respostas do questionário nº 1, aplicado antes do PDE. Após a análise das respostas dos sujeitos, foi possível identificar as concepções pedagógicas subjacentes à prática avaliativa de cada

respondente, embora, em alguns casos, tenha sido possível apenas supor uma aproximação com determinadas concepções. Entre os sujeitos da área Ambiental, com base em algumas respostas, foram identificados um respondente que orientava a avaliação pela concepção tradicional e dois cuja concepção afastava-se da tradicional, aproximando-se de uma prática avaliativa qualitativa, com postura mista, revelando práticas construtivistas, sociointeracionistas e dialógicas.

Na área da Saúde, foi identificado um sujeito que orientava a avaliação por duas concepções pedagógicas: a tecnicista e a construtivista. Também evidenciou-se um respondente que segue práticas da concepção tecnicista. Dos oito sujeitos dessa área, excetuando-se esses dois sujeitos, os seis restantes tendiam à abordagem qualitativa, seguindo a concepção construtivista e dialógica. Neste caso, as concepções não são plenamente aplicadas, faltando algumas características de cada uma dessas práticas.

Dos três sujeitos da área da Informática/Administração, um adotava prática avaliativa que se aproxima da concepção construtivista; o segundo, mesclava as concepções construtivista, sociointeracionista e tecnicista, complementando-as entre si, conforme o objetivo pretendido; o terceiro sujeito orientava-se pela abordagem qualitativa de avaliação.

Com isso, observou-se que não foram encontradas práticas de uma concepção que fosse pura e plena, pois os respondentes ou combinavam concepções ou não aplicavam todas as suas características.

A análise do questionário nº 2, aplicado depois do PDE, revelou um quadro muito diferente do abordado anteriormente. Dos 14 sujeitos da pesquisa, todos mudaram parcial ou totalmente algumas de suas práticas. De um modo geral, todos os sujeitos reconheceram que houve contribuição do PDE, particularmente do módulo “Avaliação”, que os levou a uma reflexão sobre as práticas de avaliação do aproveitamento dos alunos aplicadas em sala de aula.

Após a participação no PDE, todos os 14 sujeitos perceberam que não há como desenvolver a construção de conhecimento nos alunos sem que haja uma interação entre o grupo social constituído pelo professor e os seus alunos, cada qual advindo de um contexto sociocultural, e sem o diálogo entre os seus integrantes. Considerando-se que essa concepção defende uma avaliação contínua, voltada para a compreensão do aluno e do trabalho, e de reorientação do processo ensino-

aprendizagem a partir dessa interpretação, entende-se que, após o PDE, os sujeitos da pesquisa, pelos seus relatos, passaram a adotar práticas da avaliação formativa.

Nesta análise ficam evidentes as implicações da concepção de avaliação do professor na prática de avaliação formativa na educação profissional. Os sujeitos da pesquisa procuram combinar mais de uma técnica de avaliação, justamente para atender aos objetivos propostos pelo componente curricular e pelo ensino profissionalizante. Isto fica evidente quando analisados os quadros 1, 2 e 3, referentes à identificação dos sujeitos.

Partindo das respostas apresentadas, foi possível observar que treze respondentes não apontaram grandes dificuldades para trabalhar com a avaliação formativa. Entre as dificuldades para avaliar, seis sujeitos destacaram:

- a) proceder a uma avaliação contínua devido às faltas de muitos alunos;
- b) avaliar o aluno que só quer o certificado;
- c) avaliar os diversos aprendizados interligados “à prática profissional futura do aluno”; acrescenta-se a dificuldade de saber se o aluno é “capaz de construir conhecimento a partir do seu conhecimento já adquirido”;
- d) avaliar devido à heterogeneidade dos alunos, quando alguns se acomodam e outros só “acordam” no final do curso;
- e) “medir com precisão” o grau de entendimento dos alunos;
- f) avaliar a relação participação em sala de aula/ baixa frequência.

O item “e” pode demonstrar o medo de o professor cometer injustiça ao julgar o desempenho de um aluno por menção.

O aspecto positivo está no fato de que, mesmo com dificuldades, esses sujeitos analisam cada situação, refletem sobre ela e buscam solução. A intenção do PDE não é apresentar “receitas” prontas e acabadas para a solução das dificuldades, mas levar os docentes a buscarem soluções próprias conforme as características de seus componentes curriculares e de seus alunos. Os catorze sujeitos restantes após o PDE têm conseguido resolver suas dificuldades para avaliar.

As mudanças têm sido perceptíveis em relação ao processo de avaliação formativa dos alunos do SENAC-São Paulo, em Campinas, após o PDE, o que se pode identificar pela evolução nas práticas pedagógicas em direção a uma visão

mais ampla, envolvendo uma avaliação formativa, dialógica, além de ser mais reflexiva, possibilitando reorientações, buscas, tentativas, sem medo de inovar.

A importância do módulo Avaliação do PDE está na troca de experiências entre docentes de áreas distintas, tornando o módulo interdisciplinar plural, considerando as diversidades de vozes, proporcionando o diálogo. Nisso tudo está o avanço na postura do SENAC frente à formação de profissionais.

Que não se leve em conta a crença ingênua de que um curso de formação continuada possa resolver todos os problemas do professor em sala de aula, mas que sejam fornecidos instrumentos para reflexão e prática, atualizando informações sobre os avanços científico-tecnológicos, as mudanças e novas demandas do mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências docentes.

Esta pesquisa mostrou a necessidade de uma formação continuada do professor dos cursos profissionalizantes, devido ao fato de que as exigências do mercado de trabalho sofrem mudanças, a tecnologia está em constante transformação, e até a legislação de ensino está sempre buscando acompanhar as necessidades da educação em geral e profissional em particular, além do fato de que o SENAC, em sua atividade pedagógica, não visa exclusivamente a preparação do profissional qualificado, mas cuida também da formação do cidadão, para que seja capacitado para o exercício de seus direitos e deveres. Partindo dessa perspectiva, a Instituição busca desenvolver um processo de avaliação que leve em conta não apenas a formação do profissional, mas também do ser humano.

Tradicionalmente, a avaliação tem sido entendida como um processo unilateral, no qual o professor avalia somente a produção do aprendiz, considerado único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Entretanto, muitos outros agentes interferem nesse processo, sem que também sejam submetidos a uma avaliação.

A avaliação escolar é um processo social e não restrito ao âmbito escolar, uma vez que está relacionada tanto à prática docente quanto à instituição escolar, órgãos hierárquicos superiores, como Secretarias de ensino, Conselhos, o Ministério de Educação e, até mesmo o representante máximo do Poder Executivo, ou seja, o Presidente da República. Cada decisão/ação desses agentes repercute na sala de aula e no aproveitamento efetivo dos alunos.

Partindo dessa perspectiva, a avaliação não pode ser dissociada da dinâmica social e de suas extensões. A postura favorável à avaliação formativa

apóia-se justamente na crença de que o processo avaliativo é social e multidimensional, envolvendo todos os agentes que de alguma forma participa do seu desencadeamento.

Uma das funções da avaliação é diagnosticar para fazer uma intervenção de melhoria. A interpretação do aproveitamento do aprendiz, procurando detectar qualquer obstáculo que possa dificultar a aprendizagem do aluno, visa ajudar o aluno na sua tarefa de aprender. Se este não aprendeu, cabe ao professor assumir sua função e ensinar.

A avaliação tradicional trata do que o aluno já aprendeu, sendo a sentença final do que foi assimilado; a avaliação formativa, ao contrário, se dá no presente, para futuras intervenções, caso sejam necessárias. Nessa reflexão apóia-se a defesa da avaliação formativa: enquanto a avaliação tradicional exclui, a avaliação formativa inclui o aluno no andamento do processo avaliativo.

Portanto, a formação do professor do ensino profissional já não pode restringir-se à docência, relações e mercado de trabalho, mas desenvolver competências que lhe permitam enfrentar também as mudanças no ensino. Tem havido uma grande mudança do papel do professor: ele já não é o dono do saber, pois a Internet, por exemplo, hoje de acesso relativamente fácil, encarrega-se disso; já não precisa estar dentro de uma sala de aula, pois a educação virtual permite-lhe promover o ensino à distância.

A formação do professor, no entanto, parece continuar reproduzindo o professor tradicional, com práticas e métodos tradicionais de ensino.

Grande número de professores em exercício tiveram uma trajetória acadêmica impregnada pelo tecnicismo, pela neutralidade científica, pela abordagem positivista e, hoje, esses professores precisam estar preparados para incorporar concepções educacionais que aliam o qualitativo e o quantitativo, visto que a neutralidade científica da pesquisa já é entendida como relativa e não absoluta. Para fazer frente a essas mudanças, a formação continuada tem mostrado a maneira de acompanhar ao longo do tempo tudo o que ocorre na esfera profissional.

Não é possível, nos dias de hoje, adotar abordagens de ensino que não tenham um olhar no aprendiz como um todo. Este atuará na sociedade, e dele serão exigidas competências nas dimensões do “saber”, “saber fazer” e do “saber ser”.

Com isso, seus docentes, mesmo sendo da área técnica, necessitam de uma formação que proporcione o desenvolvimento deste novo profissional.

A formação superior dos professores precisa, então, não apenas trabalhar os conteúdos necessários para atender as demandas atuais, como também, preparar os professores para a mudança, para a flexibilidade, para descartar as aprendizagens obsoletas, desenvolvendo novas competências.

Um dos objetivos desta pesquisa é contribuir para o debate sobre o papel do professor na educação em geral e na avaliação formativa em particular não só no âmbito do ensino técnico, mas também no âmbito da educação superior. A prática do professor de qualquer nível de ensino não é neutra, pois exige uma tomada de decisão sobre vários pontos: deve optar pela sociedade que deseja, pela formação do Homem que integrará essa sociedade, assim, optar por uma concepção pedagógica que melhor possa contribuir para essas aspirações.

Essas decisões do professor sofrem a interferência de muitos fatores, como as experiências acadêmicas vivenciadas ao longo de sua formação, as concepções que seus professores adotavam, as práticas avaliativas a que era submetido, a ideologia que defende. Dessa reflexão chega-se à importância de uma formação continuada, que permita aos professores em exercício um acompanhamento das mudanças tanto na comunidade educacional, quanto no mundo do trabalho, no grupo social e, extrapolando o espaço doméstico, ter uma visão mais ampla do contexto mundial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação: Uma busca prática em busca de novos sentidos.** In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. , Rio de Janeiro : DP&A, 2003

BARATO, Jarbas Novelino. **Tecnologia educacional & educação profissional.** São Paulo: Editora SENAC, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria F. Alves, 1975.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey – A utopia democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEFFUNE, Deisi e DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional.** 2 ed. São Paulo: SENAC, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: SENAC/SP, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. , Rio de Janeiro : DP&A, 2003

FARIA, Luci Aparecida Souza Borges de. **Avaliação educacional: a trama histórica da unificação diferenciadora.** Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** - 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 16 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2 grau**. , 3. Ed., Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1993

GOMES, Heloisa Maria, e MARINS, Hiloko Ogihara . **A ação docente na educação profissional**. – São Paulo, Ed. Senac, 2004

H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto. *A instrução popular no Brasil, antes da República*. In BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 16 ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

HOFFMANN, Jussara. **Por um olhar construtivo em avaliação**. Teleconferência: Rede SENAC. Tema proferido por convite da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

INFFO FLASH. **As competências: Aspectos técnicos e desafio social**. Tradução de *Le dossier: Les competences – Aspects techniques et enjeu social*. Inffo Flash, nº505, 16 a 30 de setembro de 1998, Paris, França. Tradução solicitada pelo Senac – São Paulo.

LEITE, Lúcia Helena Álvares. **A pedagogia de projetos em questão**. PDP/SENAC, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEZZAROBA, Leda e ALVARENGA, Georfravia Montoza. *Trajetória da avaliação educacional no Brasil*. In ALVARENGA, Georfravia Montoza (org.). **Avaliar. Um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 16 ed Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

NORI, M. Teresa M. **Planejamento para o desenvolvimento de competências**. SENAC-São Paulo/CTE⁶, 2000.

NORONHA, O. M. **A universidade e a estruturação da cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho**. In Revista da Educação. Vol. 1, n.2, jan/jul, 1997, PUC/Campinas.

NORONHA, O. M. **História da universidade**. In Revista da Apropuc. Campinas, ano 1, n.1, out./98.

NORONHA, O. M. Inovação metodológica no ensino superior: reflexões a partir da história da educação. In CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 109p.

Disponível no site <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> Acesso em 10-5-2004.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau. Propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Avaliação escolar: em busca de sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RANGEL, Solange Gomes. **Tópicos Especiais de Vygotsky e Wallon**. 2000. Disponível no site <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/> Acesso em 10-5-2004.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A . I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

⁶ CTE – Centro de Tecnologia Educacional, do SENAC-São Paulo.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A . I. Pérez. *A avaliação no ensino. In SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A . I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.*

SANT'ANA, Ilza Martins. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**, 9 ed. , Petrópolis: RJ : Vozes, 1995.

SÃO PAULO. **Regimento das Unidades SENAC-São Paulo**, 2004.

SÃO PAULO. **Programa de desenvolvimento educacional**. SENAC SP, 2002.

SÃO PAULO. **Programa de desenvolvimento pedagógico**. SENAC SP, PDP/2002

SÃO PAULO. **Proposta pedagógica**. SENAC SP, setembro, 2003.

SÃO PAULO. **Textos de apoio. Novos planos de curso: habilitação, qualificação e especialização**. SENAC SP, 8/02/2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31 ed., Campinas: Autores Associados, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelím. Questões de avaliação educacional. *In FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica***. Florianópolis: Insular, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Ed. USP, 1988.

LEGISLAÇÃO

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. São Paulo: Atlas, 1988.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 9394, sancionada em 20 de 1996.

Parecer CEB nº 15/98. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: CNE, 1998.

Parecer CNE/CEB nº 16/99 – **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. Brasília: CNE, 1999.

Resolução CNE/CEB nº 4/99. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**, de 25 de novembro de 1999.

Resolução CEB nº 3. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. de 26 de junho de 1998.

ANEXO 1

Questionário 1

Formação acadêmica:

- Ensino Médio/Técnico:
- Ensino Superior:
- Especialização:
- Mestrado:
- Doutorado:

1. Você ministra aulas em outros locais? Em caso afirmativo, onde?

() Ensino Médio/Técnico:

() Ensino Superior

() Especialização:

() Mestrado:

2. Você exerce outra profissão além da docência? Em caso afirmativo, onde e qual?

() Sim () Não

3. Em que cursos do SENAC você ministra aulas?

4. Quais componentes curriculares?

5. Dê sua opinião sobre sua formação escolar.

Pontos positivos:

Pontos negativos:

6. Você teve um professor modelo que lhe serviu de referência? Que características apresentava?

7. Quais critérios este professor utilizava para avaliar seus alunos?

8. Quais critérios você considera para classificar o desempenho do aluno, segundo as menções abaixo:

Ótimo:

.....

Bom:

.....

Suficiente:

.....

Insuficiente:

.....

9. Quais critérios você utiliza para avaliar o desempenho dos seus alunos?

.....

.....

.....

10. Os alunos são informados sobre os critérios da avaliação?

() Sim () Não

11. Quais as principais dificuldades que você encontra ao avaliar o desempenho do aluno?

.....

.....

.....

12. No caso de alunos que apresentam um desempenho insuficiente nos assuntos abordados, como você age?

.....

.....

.....

13. O que você faz com alunos que apresentam problemas de postura, relação interpessoal, assiduidade, etc.

.....

.....

.....

14. Por que você começou a ministrar aulas?

.....

.....

.....

Nome:

Idade:

Sexo:

Telefone:

E-mail:

ANEXO 2

Introdução

Antes de iniciar o PDE, você respondeu um questionário sobre avaliação, o qual faz parte da minha dissertação de mestrado. Conforme foi explicado, seria aplicado um segundo questionário após o PDE para que eu pudesse comparar os dois momentos.

A sua colaboração é de fundamental importância para que eu desenvolva minha pesquisa. Devo considerar que suas respostas significam que você aceita fazer parte da pesquisa, lembrando que não haverá identificação dos sujeitos.

O prazo de devolução deste questionário é 10 de outubro, visto que preciso tabular todos os dados na primeira quinzena de outubro.

Caso você tenha dúvidas, não hesite em me contactar: res. (xx) xxxx-xxxx; cel. (x) xxxx-xxxx ; ou e-mail.

Assim que todo o trabalho estiver finalizado, entrarei novamente em contato para convidá-lo a assistir a minha apresentação da dissertação.

Questionário 2

1. De um modo geral, qual sua opinião sobre o PDE?

2. Em particular, qual sua opinião sobre o módulo “Avaliação” do PDE?

3. Diante das discussões sobre metodologia e qualidade de ensino da proposta do SENAC, apresentados no PDE, o módulo “Avaliação” atingiu seus objetivos? Dê sua opinião.

4. Destaque
 - a. os pontos positivos do módulo “Avaliação”

 - b. os pontos negativos módulo “Avaliação”

5. Houve uma mudança de postura na forma de avaliar seus alunos após o módulo “Avaliação” do PDE? Descreva.

6. Antes do PDE, perguntamos sobre quais as principais dificuldades que você encontrava ao avaliar o desempenho do aluno. Se havia alguma, após o PDE:
 - a. Quais foram superadas? Descreva.

b. Quais foram parcialmente superadas? Por quê?

c. Quais não foram superadas? Por quê?

7. Diante da proposta pedagógica do SENAC:

a. Você tem uma forma de avaliação que não foi discutida no PDE? Descreva.

8. Quanto aos alunos que apresentam um desempenho insuficiente nos assuntos abordados, em relação à sua posição ao responder o primeiro questionário:

a. Houve alguma contribuição do PDE? Em que sentido?

b. Houve uma mudança de postura avaliativa de sua parte? Descreva.

c. Houve uma mudança de ação pós-avaliação de sua parte? Explique.

9. Quanto aos alunos que apresentam problemas de postura, relacionamento interpessoal, assiduidade, etc.:

a. Houve alguma contribuição do PDE?

b. Houve uma mudança de postura avaliativa de sua parte?

c. Houve uma mudança de ação pós-avaliação de sua parte?