

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE CRISTINA ZAMBIERI

**AVALIAR POR COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO A
PARTIR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2014

SOLANGE CRISTINA ZAMBIERI

**AVALIAR POR COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO A
PARTIR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Zambieri, Solange Cristina
Z14a Avaliar por competências: uma discussão a partir do ensino
profissionalizante / Solange Cristina Zambieri. 2014.
130 f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de
Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo,
São Bernardo do Campo, 2014.

Orientação: Marília Claret Geraes Duran

1. Avaliação de competências 2. Competência (Educação)
3. Ensino profissionalizante I. Título.

CDD 379

A dissertação de mestrado sob o título “**Avaliar por Competências: uma discussão a partir do ensino profissionalizante**”, elaborada por **Solange Cristina Zambieri**, foi apresentada e aprovada em primeiro de abril de 2014, perante banca examinadora composta por Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran (Presidente/UMESP), Prof^a. Dr^a. Norinês Panicacci Bahia (Titular/UMESP) e Prof. Dr. Antonio Chizzotti (Titular/PUC-SP)

Programa: Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores

Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Roseli Fischmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me deixar viver com saúde e serenidade para a condução deste trabalho, sempre me fortalecendo e encorajando, diante dos obstáculos e desafios oferecidos pela vida.

À Universidade Metodista de São Paulo, pela oportunidade de me apresentar a vários educadores, pelo aprendizado constante e pela abertura de novas portas acadêmicas e científicas.

À professora Dr^a Marília Claret Geraes Duran, pela compreensão, consideração, conhecimento, apoio e competência com que sempre me orientou.

À minha família, em especial aos meus pais, por todo o ensinamento no decorrer da minha vida. Ao meu marido, Luiz Claudio, pela paciência com que me tratou neste dois anos de trabalho.

Aos meus amigos, e um em especial, Marcos Antonio Menichetti, pela motivação, incentivo, e inúmeras discussões sobre o tema desta pesquisa.

*É costume dizer que as árvores nascem das sementes.
Mas como poderia uma sementezinha
engendrar uma árvore enorme?
As sementes não contêm os recursos necessários
ao crescimento de uma árvore.
Esses recursos devem vir do ambiente onde ela cresce.
Mas a semente provê um elemento crucial:
o ponto a partir do qual a árvore como
um todo começa a se formar.
À medida que recursos como água e nutrientes são absorvidos,
a semente organiza o processo que propicia o crescimento.
A semente é, em certo sentido,
o portal de onde emerge a possibilidade futura da árvore viva.*

Da introdução ao livro
“Presença: propósito humano e o campo do futuro” (de Senge, P. et al.)

RESUMO

O objetivo desta investigação é buscar uma melhor compreensão sobre o complexo e polissêmico universo da avaliação por competências no ensino profissionalizante, a partir das definições de competências elencadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (lei nº 9394/96) e outros documentos oficiais posteriores, assim como o referencial teórico advindo dessa discussão, tanto no âmbito da educacional quanto mercadológico, desde os anos 1990. Como, também, os documentos técnicos norteadores da escola de ensino profissionalizante ora investigada. Para compreendermos o presente e o futuro, tornou-se importante a realização de um resgate da evolução desse mesmo ensino, desde a época em que se lecionava com o único intuito de suprir apenas necessidades pontuais da economia, passando pelos liceus de artes e ofícios, nos séculos XVIII e XIX, e o impulso definitivo a partir da 1ª República, com Nilo Peçanha. Mesmo assim, verificou-se, a partir do arcabouço teórico utilizado, que certos aspectos continuaram presentes, mesmo após séculos de história, como a forte discriminação em relação a esse mesmo ensino profissionalizante, a conotação assistencialista e a dualidade do ensino no Brasil, onde a visão prevalecente foi a de que o ensino profissionalizante era destinado aos mais pobres e, o ensino regular, à elite. Avaliar competências tornou-se ainda mais importante a partir da aceleração da globalização e das profundas transformações do mercado de trabalho mundial, que passaram a exigir da mão de obra não só as habilidades anteriormente concebidas para realizar um trabalho específico ou desempenhar uma função. Mas, ir além do saber fazer, e passar a 'executar' o saber ser (Kuenzer, 2002) de maneira sistemática, no dia a dia. Como, por exemplo, aprender e saber transformar conhecimentos, aptidões, habilidades, interesses e vontade em resultados práticos (Resende, 2000), não só no Brasil. Acompanhamos também os esforços de adequação do ensino profissionalizante em outros países, tais como EUA, França, Grã-Bretanha, e de organizações, como Unesco e a OCDE. Assim, o sujeito passa ser remunerado pelas suas novas capacidades e desempenho, e não mais apenas pelo cargo de ocupa (Arruda, 2000). Essas questões tornaram-se um grande problema, real, do cotidiano, e com um sentido de urgência que merece ser investigado, por sua relevância e atualidade. Nesse sentido, o presente trabalho discute essas questões a partir do olhar de quem, efetivamente, avalia por esse sistema, que são os docentes do ensino profissionalizante, que lidam no cotidiano com essa complexidade, considerando-se inclusive o contexto em que atuam e o senso comum. Como resultado, observa-se que a avaliação por competências encontrou o seu espaço como um sistema de análise de resultados e práticas, de forma a acompanhar os alunos sistematicamente e não apenas ao final dos estudos.

Palavras-chave: Avaliação por competências; Ensino profissionalizante; Conhecimentos; Habilidades.

ABSTRACT

The objective of this investigation is to search for a better understanding of the complex and varied universe of evaluation of competences in the technical teaching, having in mind the competences described in the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional in effective (law no.9394/96) and the new official documents, and also the theory behind this discussion, under the educational and market principles, since the nineties, as well as the technical documents that guide the schools which offer technical courses. In order to understand the present and the future, the rescue of the evolution of this kind of teaching has become important, from the time in which classes used to be given with the only goal of applying some economy needs at the lyceums, in the eighteenth and nineteenth centuries, and the definite impulse given from the First Republic (President Nilo Peçanha) onward. Even so, it has been found from the theoretical framework used, that some aspects continued being the same, even after centuries of history, as the strong discrimination against this same kind of technical teaching, the spoon-feeding connotation and the twofold character of the teaching in Brazil, where the prevailing vision was that the technical teaching was applied for the poor and the regular teaching for the rich. The evaluation of competences has become more important as globalization increased and the consequent deep transformations of the world work market, which demanded a more qualified workforce. However, people should go beyond knowing how to do a job on a daily basis (Kuenzer, 2002). As, for example, learn and know how to transform knowledge, abilities, interests and will power into practical results (Resende, 2000), not only in Brazil, for sure. We also followed the efforts of adjustment to the technical teaching in other countries, such as the USA, France, Great Britain and organizations such as UNESCO and OCDE. This way, the employees are paid for their new aptitudes and performance, and not only for their positions (Arruda, 2000). These issues have become a real big problem, a routine, and with a sense of urgency which deserves its relevance and the present importance. In this sense, this abstract discusses these issues from the point-of-view of those teachers who evaluate the technical teaching and deal every day with this complexity, taking into consideration common sense and the working conditions. As a result, it has been noticed that the evaluation through competences has reached its importance as a system of analysis of results and practices in such a way that teachers can watch their students systematically not only at the end of their studies.

Keywords: Evaluation of competences; Technical teaching; Knowledge; Abilities.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes	87
Gráfico 2 – A distribuição por sexo	88
Gráfico 3 – A formação dos entrevistados	88
Gráfico 4 – Tempo de trabalho na escola de ensino investigada	90
Gráfico 5 – Tempo que os participantes avaliam por competência	90
Gráfico 6 – Conhecimento da avaliação por competências	91
Gráfico 7 – A percepção sobre a eficiência do sistema de avaliação por competências	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O ensino técnico-profissionalizante, de 1760 a 1893	40
Quadro 2 – Ensino técnico-profissionalizante – de 1900 a 1929	43
Quadro 3 – Ensino Profissionalizante: de 1930 a 1937	45
Quadro 4 – A consolidação do ensino técnico-profissionalizante: de 1942 a 1946.	48
Quadro 5 – Modelo tradicional de avaliação X o mais adequado	57
Quadro 6 – As 10 competências de Perrenoud	67
Quadro 7 - Categorias e competências propostas no âmbito da OCDE	75
Quadro 8 – Distribuição dos respondentes por unidades	82
Quadro 9 – Respondente 1	95
Quadro 10 – Respondente 2	95
Quadro 11 – Respondente 3	96
Quadro 12 – Respondente 4	96
Quadro 13 – Respondente 5	97
Quadro 14 – Respondente 6	97
Quadro 15 – Respondente 7	98
Quadro 16 – Respondente 8	98
Quadro 17 – Respondente 9	99
Quadro 18 – Respondente 10	99
Quadro 19 – Respondente 11	100
Quadro 20 – Respondente 12	100
Quadro 21 – Respondente 13	100
Quadro 22 – Respondente 14	101
Quadro 23 – Respondente 15	101
Quadro 24 – Respondente 16	101
Quadro 25 – Respondente 17	102
Quadro 26 – Respondente 18	102
Quadro 27 – Respondente 19	103
Quadro 28 – Respondente 20	103
Quadro 29 – Respondente 21	104
Quadro 30 – Respondente 22	104

Quadro 31 – Respondente 23	105
Quadro 32 – Respondente 24	105
Quadro 33 – Respondente 25	106
Quadro 34 – Respondente 26	106
Quadro 35 – Respondente 27	107
Quadro 36 – Respondente 28	107
Quadro 37 – Respondente 29	108
Quadro 38 – Respondente 30	108
Quadro 39 – Respondente 31	108
Quadro 40 – Respondente 32	109
Quadro 41 – Respondente 33	109
Quadro 42 – Respondente 34	110
Quadro 43 – Respondente 35	110
Quadro 44 – Respondente 36	111
Quadro 45 – Respondente 37	111
Quadro 46 – Respondente 38	112
Quadro 47 – Respondente 39	112
Quadro 48 – Respondente 40	113
Quadro 49 – Principais respostas à Pergunta nº1 – Anexo B	114
Quadro 50 – Principais respostas – diferenças entre avaliações por competências e por notas	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIBA - Academia Imperial de Belas Artes

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEEs - Conselhos Estaduais de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação

DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies*

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENIAC - Faculdade ENIAC (Guarulhos)

ETEC - Centro Paula Souza (Escolas Técnicas Estaduais)

FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT- Serviço Nacional do Transporte

SESCOOP - Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo

UFF- Universidade Federal Fluminense

UMESP - Universidade Metodista

UNESCO - Organização das Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNIFEO - Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

URFJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 ENSINO PROFISSIONALIZANTE: ONDE COMEÇA A AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	36
1.1 NOS TEMPOS DO IMPÉRIO: “ATENDER AO BEM-COMUM”	38
1.2 NA REPÚBLICA, IMPULSO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE	41
1.3 A REFORMA CAPANEMA	47
1.4 CRIAÇÃO DE NOVAS ENTIDADES EDUCACIONAIS	50
1.5 MERCADO DE TRABALHO E O MODELO DAS COMPETÊNCIAS	52
2 AVALIAR E AVALIAR POR COMPETÊNCIAS	55
2.1 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: ARTICULAÇÃO E PROCESSO	61
2.2 COMPETÊNCIAS: POLISSERMIA E COMPLEXIDADE	63
2.2.1 Conceito Estruturante do Ensino Profissionalizante	65
2.3 PERRENOUD: COMPETÊNCIAS E COMO AVALIÁ-LAS	67
2.4 O DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO	70
2.5 AS COMPETÊNCIAS E A REVALORIZAÇÃO DO ENSINO	72
2.6 ESFORÇO GLOBAL DE ADEQUAÇÃO	74
3 CAMINHOS DA PESQUISA: ANÁLISES E RESULTADOS	78
3.1 COLETA DE DADOS	81
3.2 OS SUJEITOS	83
3.3 O PROCESSO DA PESQUISA	84
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	127
Anexo A - 1ª parte - questionário enviado aos entrevistados	128
Anexo B – 2ª parte – Questionário enviado aos entrevistados	129
Anexo C – e-mail enviado aos docentes	130

INTRODUÇÃO

O tema a ser abordado nesta pesquisa relaciona-se com o ensino que ocorre numa instituição de ensino profissionalizante, com vistas a discutir a chamada ‘avaliação por competências’, o entendimento acumulado sobre o assunto e as diferenças que poderiam ser apontadas em relação a outros tipos de avaliação, como as aplicadas no ensino público, por exemplo.

A escolha desse tema tem uma história, com início em 1994, quando ingressei no curso de Administração de Empresas, no qual me formei em 1997. Era uma etapa em que não sabia ao certo se conseguiria ir até o final, por questões financeiras, de trabalho etc. Mas, de fato, consegui finalizar o curso, formar-me. A partir daí, tomei gosto pelo mundo corporativo, pelas empresas em geral, pelo comportamento humano.

Um momento importante de minha vida foi o de entrada em uma instituição educacional voltada para o ensino profissionalizante, no ano de 1995. Logo depois, formada em administração de empresas, vivi um dilema entre perseguir o sonho de seguir uma carreira no mundo corporativo ou encarar o novo desafio que estava à minha frente: o mundo educacional, pelo qual comecei a tomar gosto, buscar informações e conhecimentos e participar de suas muitas atividades envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem.

Ao optar pelo desafio do trabalho com a Educação, nesta escola de ensino profissional, percebi a necessidade de estudar e pesquisar mais, para tornar-me mais capacitada a enfrentar os novos desafios que se me colocavam. Em razão disso, segui em frente com a certeza de que havia feito a escolha certa, o que, no decorrer da minha trajetória, até aqui, se confirmou.

Fiz duas especializações: a primeira em Administração de Empresas com ênfase em Marketing e Recursos Humanos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no ano de 2000 e, a segunda, em Educação – Gestão Escolar na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) no ano de 2007. Esta última me deu legalmente a possibilidade de responder pela supervisão educacional de uma das

unidades da instituição de ensino profissionalizante em que desempenho minhas funções.

Minhas inquietações em relação ao tema das competências – objeto deste trabalho - tornaram-se mais profundas no período em que exerci a função de Secretária Educacional, nesta instituição de ensino profissionalizante, de 2004 a 2009.

Nesta fase, comecei a perceber, nas conversas com os professores, que poderia estar ocorrendo algum tipo de dificuldade a respeito do entendimento de como avaliar competências e referenciá-las nas menções que são atribuídas ao final de cada módulo, em cada um dos cursos profissionalizantes.

Foi esse processo que me levou a decidir pela segunda especialização, em busca de mais conhecimentos, experiências e troca de informações na universidade.

As pesquisas e os estudos com autores direcionados à Educação, mais especificamente, em Gestão Educacional, e o contato com outros processos de ensino-aprendizagem ampliaram a minha visão a respeito da área, considerando ainda os conhecimentos e as informações acumuladas, ajudando na compreensão de um “novo mundo”, do qual, até entrar nesta instituição de ensino profissionalizante, participava como aprendiz, uma estudante.

Como acontece em muitos dos processos de aquisição de conhecimento e suas práticas nos bancos acadêmicos, algumas inquietações anteriores foram sanadas, mas fui despertada para outras. Estas me trouxeram até aqui, ao Mestrado.

Assim, procurei participar de vários cursos, na própria instituição em que trabalho, todos voltados para o processo ensino-aprendizagem e para compreender e apreender melhor os sentidos e significados da avaliação por competências, as metodologias ativas, os planos de aulas e de cursos, para me aprofundar nestas questões.

Outro fato importante, que marca a minha trajetória em Educação, foi o fato de me deparar com um artigo publicado pela revista *Veja* (2006), sob o tema: “Vamos acabar com as notas”, de Stephen Kanitz. O título me chamou a atenção e fui provocada a lê-lo. E pensar e repensar a avaliação classificatória, por notas, que sempre me acompanhou - e a outros milhares de alunos – durante todo o meu período como aluna: da 1ª série do ensino fundamental até a conclusão de duas especializações. Nada menos do que 18 anos.

Como o próprio autor argumenta, “O sistema de ‘dar’ notas está tão enraizado no nosso sistema educacional que nem percebemos mais suas nefastas consequências. Muitos alunos estudam para tirar boas ‘notas, não para aprender o que é importante na vida”.

E Kanitz vai mais além, ao afirmar que os alunos, dessa forma, “são enganados e induzidos a pensar que o objetivo da educação é passar de ano, tirar nota 5 ou 7, o mínimo necessário”.

Estas palavras calaram muito dentro de mim e, olhando para trás, acredito hoje que esse artigo tenha sido o pontapé inicial em minhas inquietações sobre o verdadeiro papel da educação, ou como se deveria avaliar sem ser por notas.

A partir de 2009 resolvi me envolver mais diretamente nessa problemática, e participar e desenvolver projetos voltados para as questões relacionadas à avaliação e a avaliação por competência.

Isso tanto na unidade de ensino profissionalizante em que atuo como em outras unidades, por meio de parcerias, grupos de estudo etc., junto aos docentes e outros profissionais de ensino, para compreender melhor essa possível dificuldade em atribuir “menções finais” de maneira distinta de uma avaliação classificatória.

O ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, em 2012, proporcionou-me o contato direto com congressos, seminários, simpósios e feiras em todo o País e fora dele.

Em 2012, participei ativamente do encontro da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; fez-me ter novos olhares para a pesquisa e os pesquisadores em educação; senti-me pertencente a este grupo de pesquisadores e provocada a saber mais sobre as contribuições e as pesquisas presentes nas produções científicas relativas a este tema, assim como a difusão e a discussão do conhecimento em educação dirigido ao conjunto da sociedade brasileira.

Um desses projetos foi a realização da 1ª Semana Pedagógica, na unidade da escola profissionalizante em que trabalho, no início de 2013, com atividades práticas e procurando desenvolver a visão da instituição de ensino profissionalizante, por meio de seus documentos e normas reguladoras para a avaliação por competências.

A avaliação por competências é polissêmica. Até por isso, interessei-me ainda mais pelo assunto, para que, de alguma forma, pudesse, contribuir para um

aprofundamento dessa questão por meio da pesquisa, dentro da problemática inicial deste estudo: quais seriam a visão, o entendimento ou questionamentos dos professores desta instituição de ensino profissionalizante a respeito da avaliação por competências? Os professores, que lecionam ou lecionaram em outras instituições de ensino já conheciam a avaliação por competências?

E mais: interessava também apurar a visão crítica dos docentes sobre a avaliação por competências comparativamente a outras avaliações, como, por exemplo, por notas. Um dos respondentes da pesquisa realizada na instituição de ensino profissionalizante escolhida, por exemplo, qualificou a avaliação por competências como de “critérios subjetivos e limitados”, e que “avaliar por nota não significa deixar de lado outros critérios”, parecendo não considerar, portanto, essa forma de avaliação, como o mais eficiente.

O interesse pela criticidade do método de avaliação utilizado como regra nesta instituição de ensino profissionalizante, escolhida para a pesquisa, assim como a representação e entendimento dos professores, a respeito da avaliação dos seus alunos no ensino profissionalizante, também tem a ver com o momento histórico pelo qual passamos, além de um tempo que se abre para um riquíssimo diálogo e aprendizado para todos.

Isto porque o Governo Federal anunciou investimentos, de R\$ 24 bilhões, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), até 2014, criando oito milhões de novas vagas em cursos para a formação profissional e técnica¹. Ensino esse em cujo processo de aprendizagem os alunos são avaliados pelo *desenvolvimento ou não* das competências, o que oportuniza esse debate.

No mundo de hoje, avaliar por competências não diz respeito somente às escolas de ensino profissionalizante. É uma prática que cada vez mais as corporações tomam para si, sob os auspícios da denominação comum no mercado de meritocracia. A exemplo do ensino profissionalizante na instituição pesquisada, o mundo corporativo também avalia por competências, seja para premiar e recompensar ou promover.

A educação profissional parece requerer avaliações assertivas considerando as competências, desenvolvidas ao longo de cada um dos cursos, além de ter todo o eixo das avaliações com o seu conteúdo voltado para as necessidades do mundo do

¹ Disponível em: <<http://www.noticiasbr.com.br/dilma-aprova-pronatec-e-deve-investir-r-24-bi-em-ensino-tecnico-26574.html>>. Acesso em jun/2013.

trabalho; por isto, consideram que não há como serem dissociados os processos de suas respectivas avaliações.

DELUIZ (1996), a respeito da aceleração da globalização (também chamada por alguns especialistas de mundialização) e o advento de novas tecnologias e ferramentas de trabalho, nos anos 1990, já observara uma intensificação e aprofundamento de mudanças significativas na dinâmica do capitalismo internacional, o que passou a exigir do trabalhador funções muito mais abstratas e intelectuais. De acordo com a autora,

é, também, exigido deste trabalhador, capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças. (p.2)

BARONE (2000), alinha-se com DELUIZ (1999), ao afirmar também que, a partir dos anos 1990, o conjunto de situações novas exigem novas ações e políticas e “um novo olhar para o mundo”.

A internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, a tendência de redefinição do papel do Estado, e as decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais estão na base do quadro, produzindo diferentes impactos no campo das políticas sociais e públicas”. (p.4)

Assim, nesse sentido, PRONKO (1999) ressalta que a questão do ensino profissional também diz respeito às contradições próprias da sociedade capitalista que, mesmo com a universalização do acesso a uma educação básica, [...] “não resolve a desigualdade social estrutural, cada vez mais acirrada”. (p.37)

É dentro deste contexto, conforme DELUIZ, “que retorna à agenda de discussões o papel da educação” frente aos novos desafios interpostos ao poder público, às instituições de ensino profissionalizante.

Ao final dos anos 1990, o Conselho Federal de Educação já tratava de alinhar as necessidades de formação profissional ao novo contexto econômico global, por meio do parecer CNE/CEB nº 16/1999, ao determinar que [...]

a identidade dos cursos, antes conferida por matérias pré-definidas, agora se pauta pelos perfis profissionais de conclusão, delineados em conformidade com as tendências econômico-tecnológicas do contexto produtivo.

Conforme o documento técnico “Avaliação de Competências para fins de Aproveitamento de Estudos e Certificação”, da instituição de ensino profissionalizante pesquisada, seriam exatamente esses perfis profissionais de conclusão, a que se refere o Conselho Federal de Educação, que determinariam as competências que o profissional teria que desenvolver ao final do curso, servindo também como marco para a definição da estrutura curricular.

Esse tipo de avaliação por competências surgiu, mesmo que ainda de forma embrionária, a partir do artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, **conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva** [grifo nosso].

Já o Artigo 41, da referida lei, por sua vez, torna um pouco mais nítida a necessidade de se avaliar de uma forma diferente o que é diferente, ou seja, a avaliação no ensino profissionalizante:

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Somente seis anos depois da promulgação da LDB é que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/1999, em seu Artigo 6º, define 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 parágrafo único, do mesmo artigo, explicita quais são as competências requeridas pela educação profissional:

- I) competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II) competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- e,
- III) competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. Depreende-se que, desta forma, avaliar por competência significa mensurar se o aluno, de fato, construiu aquela(s) competência(s) ao longo do aprendizado, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes.

Mas como SANTOS (2003, p. 205-224) afirma, “a competência não está estabelecida e também não é algo estático; é construída cotidianamente, ajustando-se ao comportamento dos indivíduos a partir de um ideal a ser alcançado. Dessa forma, vamos nos tornando competentes”, ao longo de um processo, ou seja, no desenvolvimento do trabalho requerido.

DEPRESBITERIS², já nos alertava para o fato de que “[...] avaliar competências sem possibilitar recuperação e novas oportunidades de passar pelo processo educativo é rotular, classificar de modo estanque, registrar uma marca indelével na vida de uma pessoa”. (p.6)

A mesma autora ainda vai além e pede atenção no sentido de que é preciso estimular uma atitude avaliativa também das múltiplas instituições formadoras, a partir dos resultados obtidos, “de modo que possam buscar ações de melhoria educativa quanto à sua organização curricular: objetivos, conteúdos, materiais didáticos, estratégias e formas de avaliação da aprendizagem”³ (p. 9)

Por meio da Resolução CNE/CP nº 03, de 2002, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Organização e Funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, é que houve a substituição da expressão “aproveitamento de conhecimentos e experiências”, da LDB, por “aproveitamento e avaliação de competências”, no item VI do Artigo 8º: “Critérios de aproveitamento e

² DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273d.htm>>. Acesso em jun/2013.

³ Idem.

procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas.”

Aproveitamento de conhecimentos e experiências (da avaliação diagnóstica), e critérios de avaliação por competências, a que se referem as atuais leis e regulamentos do ensino profissionalizante, como vimos anteriormente, fazem parte do meu dia a dia, do desempenho do meu trabalho há 18 anos nesta instituição de ensino técnico.

Com suporte nas considerações feitas por BRÍGIDO (2001), também nos chama a atenção o fato de que existe outro aspecto do tema das competências - e da avaliação destas-, que vai além da tecnicidade e diz respeito também ao desenvolvimento, à cidadania, à cultura, e à civilização. E isso “[...] diz respeito a todos os indivíduos, a todas as profissões, a todos os cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais” (p.14). Assim, também compõe uma das questões de fundo nesse estudo.

Discutir esse tema, mesmo ele em sendo profundamente polissêmico, tornou-se um grande desafio para mim. Mas, mesmo assim - e até em razão disso e, apesar das muitas dificuldades envolvidas, resolvi assumir esse desafio, pois é um problema real dentro do meu trabalho, no de milhares de docentes que estão em sala de aula e, também, de educadores que se preocupam em termos um ensino profissionalizante realmente de qualidade.

Essas preocupações e inquietações me impulsionaram a, de alguma forma, manter acesa a chama da expectativa de poder contribuir, de maneira positiva, a partir desta pesquisa, com o aprofundamento das discussões em relação a como avaliar competências no ensino técnico.

É a partir desse horizonte que, apesar de toda dificuldade e polissemia, o presente trabalho foi estruturado em três capítulos, em busca de um novo olhar sobre a problemática da avaliação por competências:

O Capítulo 1 trata do tema do ensino profissionalizante, resgatando a sua história que, inclusive, é mais antiga que o próprio ensino público no País e onde começou, de fato, a avaliação por competências, antes limitada a apenas à questão do desenvolvimento de habilidades. Estas, por sua vez, evoluíram para um conceito mais amplo, o das competências, inclusive com a instituição de bancas examinadoras para aprovação e certificação dos alunos. Ensino, profissionalização e avaliação caminham sempre juntos.

Além disso, aborda e resgata também a história da legislação do ensino profissionalizante, desde os tempos da educação jesuítica, passando pelos tempos do Brasil Colônia e Brasil Império; República Velha; a Era Vargas e a Reforma Capanema, que lançou as bases sobre as quais foram construídas as normas, pareceres e leis de base da educação.

O Capítulo 2 discute as questões sobre as avaliações existentes no ensino, a avaliação por competência, que é o objeto primeiro de pesquisa e as leis, normas e regulamentos dos documentos orientadores do ensino público e profissionalizante, como LDB, pareceres dos conselhos e outros, como os documentos orientadores da instituição de ensino escolhida para a pesquisa.

Nessa direção, o capítulo apresenta, também, as várias visões de autores a respeito do que são competências e a maneira como devem ser avaliadas. E, também, a discussão sobre os desafios que se interpõem para se avaliar competências para professores, escolas etc.

O Capítulo 3, por sua vez, buscará contextualizar a instituição de ensino profissionalizante escolhida para a realização da pesquisa e estudos, em relação ao ensino técnico no País.

Versará sobre a metodologia e a análise da pesquisa realizada com os sujeitos da escola de ensino profissionalizante, sobre a visão dos professores sobre o conhecimento da avaliação por competências e, também, comparativamente à avaliação por notas. E, também, serão apresentadas as categorias e qual a tipologia dos cursos nos quais os professores avaliam por competências.

Como encerramento do presente trabalho, serão apresentadas as Considerações Finais, com o resgate das conclusões, os resultados da pesquisa, ideias, indicativos e possíveis perspectivas para contribuir com o aprofundamento do debate sobre avaliar competências, além de quais seriam as contribuições para aprimorar a atuação de cada uma das partes envolvidas nesse importante segmento educacional em nosso País.

1 - ENSINO PROFISSIONALIZANTE: ONDE COMEÇA A AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Historicamente, a formação dos trabalhadores no Brasil tem, como primeiros aprendizes de ofícios, os índios e os escravos. De acordo com FONSECA (1961), isso teria gerado

um estigma de servidão no início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinadas somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (FONSECA, 1961, p.18)

Havia um preconceito contra o trabalho manual, considerado uma atividade indigna para o homem branco e livre:

atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção [...] garotos de rua e delinquentes. (SALES, OLIVEIRA, p. 2) ⁴

⁴ SALES, P.E.N.; OLIVEIRA, M.A.M. *Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas*. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B305EbExxP4J:www.senept.cefetmg.br/pe_rmalink/a5e3d24f-77d3-11df-9034-001e4f1ef15c.html+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em jun/2013.

A falta de mão-de-obra especializada não é, como aparentemente poderia ser considerado, um problema dos tempos atuais. MENESES (2007, *apud* SALES, OLIVEIRA) ressalta que a aprendizagem dos ofícios mecânicos atendia às necessidades sociais, “[...] às preconizações legais e à busca de ordenação de uma sociedade que se moldava no antigo regime português”. As mesmas autoras lembram que diante do principal objetivo das então corporações, que era o de controlar o mercado de trabalho, certificando os sujeitos capazes de desempenhar o ofício, a instrução dada ao trabalhador mecânico se restringia à formação prática e apenas aos rudimentos de leitura e escrita.

Mas o ciclo do ouro (cujo apogeu ocorre em meados do século XVIII) mostrou a necessidade da criação de mão-de-obra mais especializada, para o qual foram criadas as casas de fundição para o metal e a própria Casa da Moeda. Para tal, as vagas eram destinadas aos próprios filhos dos homens brancos empregados. Além dessa novidade, pela primeira vez as habilidades dos aprendizes de então, ensinadas em um período de cinco a seis anos, passaram a ser avaliadas por uma banca examinadora.

Ao mesmo tempo, a Marinha do Brasil criou os Centros de Aprendizes de Ofícios dos Arsenais, que traziam operários especializados de Portugal, mas, também recrutavam pessoas nas ruas, além de acionarem os chefes de polícia para que enviassem os presos que tivessem condições de produzir, tal era a escassez de mão-de-obra que pudesse ser treinada e qualificada⁵.

Esse “início de conversa”, pensando no ensino técnico-profissionalizante, nos remete ao momento de rápida industrialização pela qual passou o País, nas décadas de 1940/1950/1960, pois essa, talvez, seja a uma representação mais forte, que temos como referência. Assim, a partir dos anos 1990, quando do início da aceleração da globalização, novas leis e normas tomaram forma e estabeleceram diretrizes para o processo ensino-aprendizagem, com a inclusão de propostas para serem realizadas avaliações no processo.

E foi no rastro da Revolução Industrial, que teve início em meados do século XVII, que chega ao Brasil a família real portuguesa que começou a operar a modernização da cidade do Rio de Janeiro, então considerada a capital do reino.

⁵ Documento: “Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article>. Acesso em out/2013.

Houve a abertura dos portos, fábricas e outras melhorias, como a criação de várias instituições.

Isso porque, a vinda da Corte portuguesa para o Brasil conferiu um status de nação soberana, dando início “ao processo de formação do Estado nacional, gerando o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura”. (CUNHA, 2000a, p. 59)

A abertura de novas fábricas no País originou, conseqüentemente, a demanda por uma mão-de-obra mais especializada e por escolas que pudessem ensinar os novos ofícios. Dentre estas, D. João VI, príncipe regente, contrata a chamada Missão Artística Francesa⁶, a qual trouxe cientistas e professores, com essa missão. Segundo CANALI (*apud* SAVIANI, 2007), para suprir essa necessidade, a aprendizagem de ofícios era compulsória para as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal, na frota que transportou a família real.

Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da Marinha, onde os “desvalidos” eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar. Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. (SAVIANI, 2007)⁷

1.1 NOS TEMPOS DO IMPÉRIO: “ATENDER AO BEM COMUM”

⁶ Na relação que acompanhou o ato figuravam os nomes de Joachim Lebreton, Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay (pintor), Auguste-Marie Taunay (escultor), Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny (arquiteto), Charles-Simon Pradier (gravador), François Ovide, (professor de mecânica), Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos, com as respectivas pensões que seriam concedidas pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. (ARQUIVO NACIONAL, códice 62, v. 2, f. 30 - 31).

Desse primeiro grupo ainda foram incorporados o mestre-serralheiro Nicolas Magliori Enout, o mestre-ferreiro Jean Baptiste Level e os carpinteiros e armadores de carros Louis Joseph Roy e Hippolyte Roy e os surradores de peles e curtidores Pilité e Afre. (DIAS, 2006; Pedrosa, 1998).

⁷ CANALI, H.H.B. *A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional*. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf. Acesso em out/2013.

D. João VI, na perspectiva de “atender ao bem comum”, criou a “Escola Real de Ciências, Artes e Officiós”, por decreto, em 12 de agosto de 1816, após a intercessão de António de Araújo e Azevedo, o Conde da Barca⁸. O objetivo imperial, de acordo com o documento, era para que se promovesse e difundisse:

... a instrucção e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só nos empregos públicos da administração do Estado, mas também no progresso da agricultura, mineralogia, indústria e commercio. [...] fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das Bellas Artes com aplicação e referência aos officios mecânicos, cuja pratica, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos theoreticos daquelas artes e difusivas luzes das sciencias naturaes, physicas e exactas.⁹

Em 1820, um decreto de 23 de novembro mandou estabelecer a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, afastando-se do projeto inicial de 1816, que abrangia mais áreas de conhecimento.

O documento determinava que os lugares de professores e substitutos fossem ocupados pelos artistas estrangeiros que recebiam pensão oficial, por aqueles que se distinguissem no exercício e perfeição das referidas artes, e mais pessoas necessárias, cujos trabalhos e ensino seriam realizados em conformidade com os estatutos, que não chegariam a ser expedidos. (CAMARGO)¹⁰.

Mas somente em 1826, após a proclamação da independência, é que a escola passou a ocupar um prédio próprio, passando a ser denominada AIBA - Academia Imperial de Belas Artes, depois, Escola Nacional de Belas Artes e,

⁸ O Conde da Barca – diplomata, cientista e político - foi o principal idealizador do projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício. Nem em Portugal havia uma academia de artes. Segundo a historiadora Ângela Ancora da Luz, diretora da Escola de Belas Artes, nome atual da academia, Incorporada à UFRJ. A Escola de Belas Artes formou artistas como Candido Portinari e Oscar Niemayer. Ver mais em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u374332.shtml>>. Acesso em out/2013.

⁹ Foi mantida a grafia original do documento.

¹⁰ CAMARGO, A.R. *Escola real de ciências, artes e officios*. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3591>>. Acesso em out/2013.

A concepção de artes no começo do século XIX ia do artesanato às ciências (mecânicas e militares, por exemplo), para que fossem aplicadas concretamente em guerras, engenharia, produção de bens etc., sendo considerados os ofícios das ciências como impulsionadores da atividade econômica. O objetivo aqui é historiar a evolução do aprendizado profissionalizante. Para um estudo mais aprofundado, indica-se o Arquivo Nacional: Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios - código 62, v.2, Tesouro Nacional.

posteriormente, ao que é hoje a Escola de Belas Artes da UFRJ (SILVA, *apud* CAMARGO,1977).

A instalação das Casas de Educandos Artífices, em 10 províncias, entre 1840 e 1865, contribuiu para a ampliação da formação compulsória da força de trabalho. Essas escolas tinham como modelo de a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, caracterizando-se, dessa forma, pela hierarquia e pela disciplina. (CUNHA, 2000b).

Os liceus passaram a receber aporte de recursos governamentais e a incorporar o segundo grau do ensino público, voltado para a formação profissional, “[...] compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio”. (SAVIANI, 2007, p. 125)

No quadro abaixo é possível visualizar os principais fatos, leis e destaques do ensino técnico-profissionalizante, de 1760 a 1822, nos períodos do Brasil Colônia ao Brasil Império, até a proclamação da República.

Quadro nº 1 – O ensino técnico-profissionalizante, de 1760 a 1893

Período	Destaques
Até 1760	200 anos de educação jesuíta. Aprendizizes de ofícios eram escravos e índios.
De 1760 a 1805	Criação da Casa da Moeda e casas de fundição para aprendizizes, que passavam por banca para serem certificados. A Marinha também cria centros de ofícios em seus arsenais.
De 1806 a 1811	Decreto de 12 de agosto de 1806, de D. João VI, estabelece como compulsória a aprendizagem de ofícios para crianças e jovens excluídos socialmente. E estabelece também a vinda da Missão Francesa ao Brasil, com artistas, professores, cientistas e mestres de ofícios, para ensinar artes e ciências humanas (que incluía a arte da guerra, por exemplo). Em 1809 é criado no Rio de Janeiro o Colégio das Fábricas, direcionado à aprendizagem manufatureira. Em 1811 são regulamentados os ofícios necessários à imprensa, realizados na Imprensa Régia.

	<i>(continua)</i>
	<i>(continuação)</i>
De 1812 a 1830	<p>Em 1820, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada quatro anos antes, passa a ser denominada como Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, com ênfase nas áreas de conhecimento (a aristocracia do talento) e afastando-se do projeto inicial.</p> <p>Em 1826, a escola passa a se chamar Academiã Imperial de Belas Artes.</p>
De 1831 a 1889	<p>10 províncias recebem a instalação das Casas de Educandos Artífices, ampliando a formação compulsória da força de trabalho.</p> <p>Em 1838, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, para se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário, o que não se concretizou até o fim do Império.</p>
1893	São criados, em São Paulo, o Instituto Adolfo Lutz e a Escola Politécnica.

Fonte: Autora e adaptado de BELLO (2001); SALES, OLIVEIRA (2010) e WITTACZIK (2008).

1.2 NA REPÚBLICA, IMPULSO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Ao iniciar-se a República, surgiram os chamados Liceus, que incorporavam o segundo grau do ensino público, voltados “para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas.” (SAVIANI, 2007).

Mas isso não teria sido condição suficiente para impulsionar o ensino profissionalizante, no entender de alguns autores. A política federal educacional inicialmente criada nas primeiras décadas da República, teria registrado poucas

conquistas em nível federal, sendo que o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho:

Havia escassez de professores e escolas; apenas uma parte da população tinha acesso à instrução – a elite – [...], controladora do Estado e patrocinadora da nação no novo sistema capitalista global [...]. De outro lado, uma esmagadora população analfabeta, vivendo nos subúrbios, vendendo uma mão-de-obra pouco qualificada nas indústrias, explorada no sistema de produção. (NOSELLA, 1998, *apud* CANALI)

Sobre essa questão do analfabetismo, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, a população analfabeta no País, à época, referente a todas as idades, atingia 75%, um acréscimo de quase oito pontos percentuais em relação a 1890 (67,2%). (BELLO, 2001) ¹¹

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha – considerado como o patrono do ensino profissionalizante, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

Naquele mesmo ano, o Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Segundo ANDRADE (2012), este modelo de ensino profissionalizante consolidou-se ao longo do tempo, adquirindo “os contornos necessários até constituir a rede de escolas técnicas do País”. O autor relata que o presidente e marechal Hermes da Fonseca, que assumiu o poder em 15 de novembro de 1910, mostra que dará continuidade à obra de Peçanha, fazendo o seguinte pronunciamento a respeito das escolas de aprendizes e artífices:

¹¹ BELLO, J.L.P. *História da Educação no Brasil - período da primeira República*. Pedagogia em foco. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>>. Acesso em out/2013.

...Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos (SANTOS *apud* ANDRADE, 2000, p. 215).

Por outro lado, os governos estaduais tomaram iniciativas no sentido de expandir o ensino profissionalizante, acompanhando a diversificação do parque fabril. Em 1911 São Paulo criou a Escola Profissional Masculina. Em 1924, foi a vez da Escola Profissional Mecânica, no Liceu de Artes e Ofícios, constituindo-se na primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias.

“Posteriormente, formou-se uma rede de instituições desse tipo, que ensinavam ofícios manufatureiros e industriais. Além disso, foram instituídos cursos de aperfeiçoamento, voltados para os mestres das oficinas das escolas profissionais”. (SALES, OLIVEIRA)

Coube a Nilo Peçanha, primeiro como presidente do Estado do Rio de Janeiro e, depois, como presidente da República, a maior parte das iniciativas no sentido de impulsionar o ensino técnico-profissionalizante, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro nº 2 - Ensino técnico-profissionalizante - de 1900 a 1929

Ano	Destaques
1906	O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

1909	O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira. Foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprindo, assim, o mercado produtivo, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices.
	<i>(continua)</i>
	<i>(continuação)</i>
1927	O Decreto nº 5.241 instituiu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II (RJ) e nos estabelecimentos a ele equiparados. Nessas escolas deveriam fazer parte do currículo do ensino profissional: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou industriais agrárias.
1930	Ocorre a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.

Fonte: da Autora, e adaptado de WITTACZIK (2008).

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. E isso passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tanto, seria necessário investir na educação e no ensino profissionalizante. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". (BELLO)

Conforme SANTOS (2003, p.16), a criação do Ministério da Educação e Saúde dá início a uma reestruturação no sistema educacional brasileiro, “[...] notadamente no âmbito do ensino profissional que, ao instituir a Inspeção de Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil”.

Essa reestruturação do sistema educacional brasileiro teria sido influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, redigido por Lourenço Filho e assinado por 26 intelectuais e educadores, de Anísio Teixeira a Cecília Meireles, contando ainda com nomes de peso como Afrânio Peixoto e Roquette Pinto.

O documento lançava novas ideias sobre diversas questões, inclusive a respeito do ensino profissionalizante. Além disso, propunha uma escola obrigatória, laica e gratuita para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Em 1934 a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, tornando obrigatório o ensino primário para as crianças. (BELLO; SALES, OLIVEIRA, p. 10)

A dualidade era uma das marcas do sistema de ensino de então, que separava escolas primárias, normais e as profissionais e agrícolas de um lado e, de outro, pelas escolas secundárias, superiores e universidades, provocando uma separação entre o trabalho manual (do primeiro grupo) e o intelectual (do segundo grupo) sendo que, neste último, prevalecia “a filosofia dos estudos desinteressados ou não práticos, supostamente formadores do homem culto”, enquanto que, no primeiro grupo, dominava “a formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios; as atividades comerciais técnicas e agrícolas”. (TEIXEIRA *apud* SALES, OLIVEIRA, p. 10)

No quadro abaixo, podemos acompanhar uma síntese dos principais destaques envolvendo o período do início do Estado Novo até a Constituição outorgada de 1937:

Quadro nº 3 – Ensino Profissionalizante: de 1930 a 1937

An	Destaques
o	

0	193	Ocorre a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1	193	O Decreto 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
4	193	A nova Constituição dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Passa a funcionar o Conselho Nacional de Educação - CNE - e os Conselhos Estaduais de Educação - CEEs.
7	193	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.

Fonte: adaptado de BELLO (2001) e WITTACZIK (2008).

A Constituição de 1937, conforme a síntese acima, sugeria a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades exigidas pelo mercado, enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional, além de começar a envolver as indústrias e as entidades empresariais na responsabilidade de criar e formar aprendizes.

Ao mesmo tempo, propunha que a arte, a ciência e o ensino fossem livres tanto para a iniciativa individual quanto à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, “tirando do Estado o dever da educação”, que ficaria restrito ao ensino primário. (BELLO, 2001). Em relação ao ensino profissionalizante, determina a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas: normais, primárias e secundárias.

No entanto, a Constituição de 1937, em seu Artigo 129, continua a manter o viés do assistencialismo em relação ao ensino profissional, conforme observa BRANDÃO (1999), ao relacionar o ensino profissional às classes menos favorecidas. (p.26)

A maneira como o Estado Novo lidou com a educação na Constituição de 1937 fez com que, as discussões profundamente ricas no período anterior, entrassem “numa espécie de hibernação”, fazendo com que as conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, fossem

enfraquecidas na nova carta magna, conforme ROMANELLI (1993:154, *apud* BELLO).

De qualquer forma, PRONKO (1998) lembra que foi sobretudo a partir de 1937 que o Estado passou a se envolver mais diretamente em uma política específica para o ensino profissionalizante, com a criação de dois ministérios (Educação e Saúde e o do Trabalho, Indústria e Comércio):

o governo varguista, [...] no plano ideológico, montou uma impressionante campanha de valorização do trabalho que se transformou no centro de sua ação política. Datam desse período iniciativas como a chamada “lei de nacionalização do trabalho” e a maioria das leis trabalhistas, assim como o aparecimento de numerosas instituições de formação técnica-profissional. (p.21)

A autora conclui que no período ente 1930 e 1945 “[...] se assiste a um crescimento importante do setor de formação técnico-profissional, no que se refere tanto ao número de estabelecimentos quanto de matrículas nos mesmos”. [...] Consolidava-se, assim, uma ‘ideologia do trabalho’ (ligada a uma ideologia meritocrática da escola) que colocava o trabalhador como elemento-chave do novo sistema social”. (PRONKO, 1998, p. 23)

Destarte esse ganho de relativa importância, o ensino profissionalizante, argumenta BRANDÃO (1999), não consegue tornar-se um ensino para todas as classes sociais, nem tampouco todas as classes sociais passaram a ter acesso a todos os níveis de ensino:

[...] ao contrário, ao conquistar cada vez mais espaço no aparelho do Estado, ao tornar-se uma das políticas públicas na área da educação, a formação profissional estava atendendo a um determinado projeto social que o bloco no poder havia encampado – o projeto de uma sociedade urbano-industrial. (BRANDÃO, 1999, p. 27)

1.3 A REFORMA CAPANEMA

A Reforma Capanema estruturou a educação brasileira em dois níveis: a básica e a superior; e fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. (CANALI, p. 9).

Foram necessários ainda mais cinco anos para que, as denominadas Leis Orgânicas do Ensino - um conjunto de decretos-lei, de iniciativa do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema – fossem promulgadas, em 1942, estruturando o ensino profissional, atribuindo responsabilidades às organizações industriais e comerciais e reformando os ensino primário e médio, que só seria completada em 1946, após a saída de Capanema do Ministério, conforme o quadro abaixo. (BELLO, 2001¹²; SALES, OLIVEIRA; MASSUIA, 2010¹³)

Quadro nº 4 – A consolidação do ensino técnico-profissionalizante: de 1942 a 1946

Ano	Destques
1942	<p>É decretada a reforma do ensino relativa ao ensino secundário, conhecida como Reforma Capanema:</p> <p>O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.</p> <p>O Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamenta o ensino industrial.</p> <p>O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, regulamenta o ensino secundário.</p> <p>O Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI.</p> <p>O Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, amplia o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.</p>

¹² BELLO, J.L. de PAIVA. *História da educação no Brasil – período Estado Novo*. Pedagogia em foco. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb08.htm>. Acesso em out/2013.

¹³ MASSUIA, C.S. *As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/#ixzz26GIPszp6>. Acesso em out/2013.

	<p>O Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, compele que as empresas oficiais com mais de 100 empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.</p>
1943	<p>Ainda no espírito da Reforma Capanema é baixado o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro, regulamentando o ensino comercial.</p>
1946	<p>A nova Constituição determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Volta a figurar na Constituição que "a educação é direito de todos".</p> <p>Tendo como Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, são baixados os seguintes Decretos-lei:</p> <p>O Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro, regulamenta o ensino primário.</p> <p>O Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro, regulamenta o ensino normal.</p> <p>Os Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.</p> <p>O Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto, regulamenta o ensino agrícola.</p>

Fonte: adaptado de BELLO (2001).

Além da síntese acima apresentada com os principais destaques da Reforma Capanema, pode-se notar que o SENAC só foi criado quatro anos depois do SENAI, e três anos após ser regulamentado o ensino comercial, em 1943. Uma das distorções embutidas na Reforma Capanema é a determinação de que

[...] o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais deveria se restringir às carreiras diretamente ligadas àqueles. Desse modo, instituiu-se um sistema educacional dualista, que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural. (SALES, OLIVEIRA, 2010, p.10)

A dualidade estrutural no sistema de ensino, alvo de críticas por parte de TEIXEIRA (2010), assim se mantinha no bloqueio ao acesso ao sistema intelectual

por parte daqueles que porventura optassem pelos cursos técnicos. Essa dualidade estrutural do ensino somente passou a ser combatida a partir das leis de equivalência nos anos 1950 (Lei nº 1.076, de 1950 e Lei nº 1.821, de 1953) e eliminada de vez com a primeira LDBEN, de 1961 (Lei nº 4.024), “que estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico”. (CUNHA, 2000c, *apud* SALES, OLIVEIRA, 2010).

Essa dualidade estrutural é reforçada por CANALI [ca. 2010], apoiada em KUENZER (2007), que ressalta que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil sempre foi marcada por uma trajetória educacional para as elites e outra para os trabalhadores. “Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias” (p.9).

MUSSAI (2010) observa que, além do ensino industrial básico de quatro anos, previsto na Reforma Capanema, havia o curso de mestria, de dois anos. Já o 2º ciclo, que abrigava os cursos técnicos, também previa um curso de formação de professores (pedagogia), de um ano. Juntamente com esses cursos haviam outros de artesanato (treinamento rápido) e de aprendizagem (qualificação de aprendizes industriais). De acordo com a mesma autora, o ensino comercial, por sua vez, foi estruturado em um único curso básico: no primeiro ciclo, a duração era de quatro anos; o segundo ciclo previa vários cursos técnicos, com duração de três anos.

O período de 1946 ao princípio de 1964, na visão de BELLO (2001),

[...] talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Neste período atuaram educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

No período que se segue, da ditadura militar, foi promulgada em 1971 a Lei nº 5.692, que modificou, em parte, a LDB de 1961, criando a escola única profissionalizante, determinando a obrigatoriedade da habilitação profissional no nível secundário, instaurando a denominada profissionalização compulsória.

Essa política de profissionalização não teria obtido, principalmente por razões estruturais e conjunturais. A profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei nº 7.044/1982, que resgatou o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau. (OLIVEIRA, *apud* SALES, OLIVEIRA)

1.4 CRIAÇÃO DE NOVAS ENTIDADES EDUCACIONAIS

Em 1990 são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Dois anos antes, um projeto de lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte, foi encaminhado à Câmara um substitutivo ao projeto. E, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto, que acabou por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o seu encaminhamento.

A nova LDB passa a possibilitar o ingresso do aluno em uma carreira técnico-profissional. Assim, o aluno pode optar entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento de ensino fundamental, ou pelo ensino médio técnico profissionalizante. A educação profissional passou por nova regulamentação, dada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Esse ramo da educação passa a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o aluno matriculado ou o egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. (CANALI, ca. 2010)

A orientação que balizou o referido decreto e seus desdobramentos buscou uma mediação da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”. (FRIGOTTO, 2005 *apud* CANALI, ca. 2010)

Atualmente, a formação profissional no Brasil ocorre em escolas de educação profissional públicas e privadas, sendo que alcança mais sucesso aquela que oferece ao mercado de trabalho trabalhadores que, ao mesmo tempo, conheçam as

tecnologias utilizadas pelas empresas, quanto apreendam as novas tecnologias que surgem:

[...] neste contexto, encontram-se as escolas de educação profissional, com a responsabilidade de gerar saberes coletivos e flexíveis, sintonizados com as novas bases e novas formas de organização produtiva, fundadas na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, marca presente no fechamento do século XX e identidade deste novo século. (WITTACZIK, 2008)

Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relativos a 2010, apenas 6,6% dos estudantes brasileiros até 25 anos estavam matriculados em cursos técnicos. Em países como Áustria, Finlândia, Holanda, Eslovênia, Suíça, essa taxa supera os 70%¹⁴.

A professora Hildete Pereira (2013), da UFF, considera que as dificuldades de expansão do ensino técnico no País esbarram nas raízes ibéricas da nossa formação cultural. “Nunca demos importância social a cursos ligados a ofícios e damos muita atenção ao diploma. Temos uma cultura bacharelesca”, afirma.¹⁵

Apoiada em Ramos, PARANHOS (2010, p.41) ressalta que, o conceito de qualificação em torno do qual eram organizados os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração passou a ser tensionado pelo conceito de competência, o que representaria uma nova mediação, ou uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital.

1.5 MERCADO DE TRABALHO E O MODELO DAS COMPETÊNCIAS

Essa nova mediação diz respeito não mais somente à qualificação antes requerida para funções e cargos, já que, conforme Fleury e Fleury (apud ANDRADE e ANDRADE, 2013, p. 124), o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais complexa e mutável. “Competência é um saber agir responsável e

¹⁴ SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS – SAE NA MÍDIA. Disponível em <<http://www.sae.gov.br/site/?p=17694#ixzz2l2PrHwgk>>.

¹⁵ SPITZ, C. *Para especialistas, é preciso ampliar ensino profissionalizante*. Jornal O Globo, em 11.08.2013. Disponível em <http://www.sae.gov.br/site/?p=17694#ixzz2l2Qw0kUw>. Acesso em 02/2013.

reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 46)

Este novo modelo de qualificação profissional, conforme nos coloca ARRUDA (2000), não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização mas, também, com o modelo comportamental requerido antes. “Identifica-se um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire*¹⁶ dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc.” (p. 20)

Reconhece-se hoje que a questão das competências mobiliza educadores, sociólogos, governos e agências, pois, como coloca CHIZZOTTI, o termo firmou-se como “novo paradigma curricular de muitos sistemas de educação”, representando uma ruptura epistemológica. Até por isso, como ressalta o autor, a adoção do conceito não foi pacífica, pois provocou confrontos conceituais e debates veementes¹⁷.

A própria UNESCO, conforme lembra CHIZZOTTI (2012), entrou nessa importante discussão, ainda em 1996:

[...] um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, presidida por Jacques Delors (1996) e outros catorze peritos, denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, preconizava quatro pilares da educação para o novo século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

E a OCDE, entre 1997 e 2003, também se debruçou sobre o assunto, “para dar suporte ao Projeto Definição e Seleção das competências-chave, conhecido como Projeto DeSeCo” (p.14), que procurou responder à questão sobre quais seriam as competências para enfrentar os diversos desafios da vida. Assim,

¹⁶ Saber-fazer.

¹⁷ CHIZZOTTI, A. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular*. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/17644/9715>. Acesso em jan/2013.

[...] uma competência é mais que conhecimentos e habilidades. Envolve a capacidade de enfrentar demandas complexas, apoiando-se em e mobilizando recursos psicossociais (inclusive habilidades e atitudes) em um contexto particular. Por exemplo, habilidade de comunicar-se efetivamente é uma competência que se pode apoiar no conhecimento individual da linguagem, de habilidades práticas em tecnologia e informação, e em atitudes em relação às pessoas com as quais se comunica (OCDE, DeSeCo, 2005, p. 4). (CHIZZOTTI, 2012, p.14).

Nesse sentido, levamos em conta a fundamentação de ALEXIM (2001), de que a competência não teria uma definição única e consensual, sendo que sua identificação resulta “[...] igualmente difícil e polêmica, acaba-se instituindo-se por acordo ou por definição operacional”. (p. 11)

Mesmo diante da evolução do conceito de competência nas últimas décadas – que, a bem da verdade, ampliou a sua polissemia e complexidade – não se pode afirmar que uma determinada competência existe – ou dela se apoderou o sujeito e a desenvolveu – se ela não puder ser medida, pois a avaliação é a ferramenta pela qual far-se-á a “[...] verificação padronizada da correspondência entre uma norma e a capacidade de um indivíduo para atendê-la” (p.10). Aqui, nos detemos no significado de norma como sendo um preceito, regra ou regra de procedimento (MICHAELLIS, 2004).

O Artigo 41, da LDB, conforme DEPRESBITERIS, indica a possibilidade de *“avaliar, reconhecer e certificar, para prosseguimento dos estudos, o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho”*. A autora também alude ao Decreto nº 2.208/97, que reforça essa ideia da avaliação, “[...] não apenas para prosseguimento de estudos, como também para fins de habilitação. Certificar quer dizer atestar, dar um documento em troca do alcance de competências”.

SANTOS (2003) nos remete a várias reflexões sobre avaliar competências, como

“[...] Até que ponto o aluno está pronto? Desenvolveu as competências esperadas? O que são competências? Como proporcionar o melhor meio e os melhores recursos para avaliar? Para que avaliamos? Que modelo de homem e de mundo o

educador deve ter ao propor um método de avaliação? [...] Isso porque a educação profissional exige respostas mais assertivas advindas da avaliação, pois os conteúdos aprendidos devem caminhar junto com a necessidade das empresas; com as relações mercado-trabalho; com o bem-estar pessoal e coletivo e com a própria vida, pois a avaliação contínua e cumulativa, como orientada pela LDB, deve envolver todo o sistema, dinamicamente. (p.3)

Se é certo que as competências tornaram-se um elemento fundamental para a formação profissional, a avaliação por competências tornou-se o grande problema. Por isso, vamos discutir esse assunto no próximo capítulo.

2 - AVALIAR E AVALIAR POR COMPETÊNCIAS

“A avaliação é inerente ao ser humano. Sempre que temos que decidir, fazemos escolhas. Quando estamos avaliando estamos estabelecendo critérios de escolha, juízos de valor. Sempre tomamos posição partindo de um ponto de vista.”

Rosângela Borges Martins

Como vimos na Introdução, os conceitos de avaliação e avaliação por competências e suas aplicabilidades são polissêmicas e vem gerando, ao longo dos

últimos tempos, controvérsias e debates, tanto no âmbito da educação quanto no mercado, principalmente a partir da LDB atual, em vigor desde os anos 1990. “Creio que todo cuidado é pouco ao se falar de avaliação de competências”, nos alerta DEPRESBITERIS (p 7) ¹⁸.

Diante dessa perspectiva, procedemos a um resgate no Capítulo I dos mais importantes fatos da história do ensino profissionalizante no Brasil, de como chegou até nós nos dias atuais, desde a época do ensino dos ofícios, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão e embasamento para discutirmos essa questão.

Ao abordar esse tema de avaliação e avaliação por competências, que motivou esse estudo, a primeira pergunta que nos veio à cabeça foi: mas, afinal, o que é avaliar? E, por outro lado, o que significaria, então, avaliar por competências? As possíveis respostas à segunda pergunta, mais densas e complexas, tem mobilizado educadores, especialistas e estudiosos na busca por definições, aplicabilidades e novos saberes.

À primeira pergunta, LUCKESI responde que o ato de avaliar é

[...] uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, através de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento. Na avaliação não se classifica o educando, mas tão somente ele é diagnosticado em seu desempenho, o que conseqüentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções. Nada mais que isso, o que implica em estar com os olhos voltados para a solução dos problemas detectados.¹⁹

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. Resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT: 2000, p. 9).

¹⁸ DEPRESBITERIS, L. *Competências na educação profissional: é possível avaliá-las?* Boletim Técnico do Senac. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>. Acesso em out/2013.

¹⁹ In: entrevista concedida por LUCKESI, C.C. ao Jornal do Brasil – 21/07/2000. *Avaliação da Aprendizagem: compreensão e prática*. Também disponível em <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>

De acordo com LUCKESI (apud GIUSTI, 2007),

[...] ao atribuir à avaliação uma função de medida apenas, estamos reforçando seu caráter seletivo e classificatório, onde o aluno será julgado, retido ou promovido estaticamente, dentro de padrões determinados. O erro será, assim, sinônimo de castigo e a promoção, sinônimo de prêmio àquele que se esforçou e, portanto, tem o direito de ascender dentro da hierarquia imposta pela sociedade capitalista. (LUCKESI: 2003, p.165)

A forma como se avalia, segundo LUCKESI (idem), é crucial para a concretização de um projeto educacional bem-sucedido. É a avaliação que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

Para SANT'ANNA (1998), a avaliação deve ser vista como o desenvolvimento de um processo, pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, para que assim se possa confirmar ou não se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático. (p.29, 30).

Em uma análise mais aprofundada, LIBÂNEO (1994) vai mais além, considerando que, além de a avaliação ser uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, no sentido de acompanhar e comparar com os objetivos propostos, a avaliação deve cumprir funções pedagógico-didáticas, de “[...] diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar”. Por isso, a avaliação é

... uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. (p. 195).

DEPRESBITERIS (2000), ao analisar a influência que os sistemas de certificação poderiam ter em algumas escolas de educação profissional, menciona o

problema de se pensar que a avaliação “[...] é o momento final do processo educativo, como algo que julga, de modo categórico, a competência ou não competência do educando, a partir de uma única fonte de coleta: uma prova teórica. (p.7)

Para MARTINS (2008), a avaliação “deve acontecer entremeada com as demais etapas e ainda ao final de toda tarefa; pretende-se, com a avaliação, melhorar o processo, aprimorando todos os envolvidos: o processo educativo não pode ter compromisso com avaliações que selecionem os melhores dos menos capazes”.

LUCKESI (2002), no quadro abaixo, faz uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação *versus* uma avaliação que ele considera mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as respectivas implicações da adoção, por um modelo ou outro:

Quadro nº 5 - Modelo tradicional de avaliação X o mais adequado

Modelo tradicional de avaliação	Modelo considerado mais adequado
Foco na promoção – O alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas se discutem as regras e os modos pelos	Foco na aprendizagem - O alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela se obtém.
	<i>(continuação)</i>
quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra. Implicação – As notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.	Implicação - Neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.

<p>Foco nas provas - São utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a Comenius em sua Didática Magna (século XVII). É comum ver professores utilizando ameaças como "<i>Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!</i>" ou "<i>O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer</i>".</p> <p>Implicação - As provas são utilizadas como fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p>Foco nas competências - O desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores.</p> <p>Implicação - A avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos. E torna-se necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem.</p> <p>Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos²⁰.</p>
	(continua)

	(continuação)
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - Eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para promoção ou reprovação.</p> <p>Implicação - O processo educativo</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade - Os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo,</p>

²⁰Benjamin Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. KRATHWOHL (2002, *apud* GALHARDI e AZEVEDO, 2003, p. 3) afirma que Bloom previu definições cuidadosas para as seis principais categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, que abrangessem aquilo que os educadores esperam que o aluno saiba.

Como a Taxionomia de Bloom não é o fulcro deste trabalho – o que certamente provocaria um desvio de rota não desejável – pode-se encontrar informações mais aprofundadas sobre o assunto a partir de *Taxionomia de objetivos educacionais de Bloom*, referenciado na obra de RODRIGUES, J. A *taxionomia de objetivos educacionais – um manual para o usuário*. 2ª. ed. [S.l.:s.n.], 1994. Disponível em <http://penta2.ufrgs.br/edu/bloom/teobloom.htm>. Acesso em fev/2014.

<p>permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p>criatividade, empregabilidade, posicionamento, interação e criticidade).</p> <p>Implicação - O foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno, e não mais a média do aluno na escola.</p>
<p>O sistema social se contenta com as notas - As notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo em exames como o do ENEM que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p>Implicação - Não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro - Já alertava o ex-ministro da Educação, Cristhovam Buarque: "Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente".</p> <p>Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com os dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para uma educação "humanizadora".</p> <p>Implicação - Valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

Fonte: Adaptado pela autora de KRAEMER (2005) e LUCKESI (2002)

As avaliações realizadas do contexto do chamado “ensino profissionalizante” da instituição de ensino escolhida para a realização da pesquisa, parecem seguir tais princípios, em suas normas e documentos reguladores: o “Projeto Pedagógico” e a “Avaliação de competências para fins de aproveitamento de estudos e certificação”.

De alguns anos para cá, tenho acompanhado mais de perto o processo ensino-aprendizagem e a atuação dos docentes. A função que exerço, de Supervisora Educacional, em uma das unidades desta instituição de ensino

profissionalizante, me faz estar bem mais próxima da sala de aula, dos docentes, alunos e coordenadores.

Relataram os docentes, inclusive, a busca de 'alternativas' que ancorassem as 'correspondentes' notas do ensino público tradicional - onde estudaram e eram avaliados dessa maneira - onde muitos ainda lecionam e atribuem classificações dessa forma. Ou seja, recorriam a cálculos sobre o que seria Insuficiente em termos de nota (de 0 a 5?), o que seria Bom (de 6 a 8?) e Ótimo (9 e 10?) na escola tradicional.

Esse tipo de 'adaptação' de avaliação, ou seja, tendo como parâmetro outro tipo de classificação, mostrou ser mais comum do que poderia parecer. E revelava possíveis dificuldades em se pensar diferente uma situação diferente. Isso se contraporia à própria proposta pedagógica da escola de ensino profissionalizante onde atuo, a qual coloca que:

... na perspectiva de aprendizagem com autonomia, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e replanejar a prática pedagógica. É, sobretudo, qualitativa e diagnóstica. Considera os conhecimentos prévios dos alunos e enfoca o desenvolvimento individual e coletivo. [...] Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação deverá ser contínua.

2.1 AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: ARTICULAÇÃO E PROCESSO

O conceito, conforme o documento orientador da instituição de ensino onde foi desenvolvida a pesquisa, afirma que a avaliação por competências precisa estar intrinsecamente articulada com conhecimentos, habilidades e atitudes.

O objetivo que se depreende é o de que o conceito seja orientador - e não apenas “chancelador” - do desenvolvimento das competências dos currículos pedagogicamente construídos e organizados, “[...] dentre os quais a avaliação é parte integrante, em todas as etapas constitutivas, para conferir se as competências previstas no perfil de conclusão foram ou estão sendo efetivamente desenvolvidas pelos alunos”.

HAGER, GONCZI & ATHANASOU, citados por RAMOS (1999), identificam como três os princípios básicos de uma boa avaliação por competência. O primeiro diz respeito à necessidade de selecionar os métodos diretamente relacionados e mais relevantes para o tipo de desempenho a avaliar, dentre os quais sugerem os seguintes:

- a) técnicas de perguntas;
- b) simulações;
- c) provas de habilidades;
- d) observação direta; e
- e) evidências de aprendizagem prévia.

O segundo princípio afirma que, quanto mais estreita a base de evidência, menos generalizáveis serão os resultados para o desempenho de outras tarefas.

A Resolução CNE/CEB nº 04/1999, em seu Artigo 6º, define 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”. Em seu § único, a norma diz que “as competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são:

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

O Art. 7º, da mesma resolução, determina que “os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível

técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior”.

Os documentos norteadores da instituição de ensino profissionalizante colocam como questão central a avaliação por competência desde o início e, não, apenas ao final de maneira classificatória: “a avaliação de competências, então, não deve ser pensada de forma independente do itinerário formativo, pelo contrário, ela pode vincular-se a ele”.

Segundo HAYDT (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir:

medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. (p. 9)

Assim, LUCKESI (2002), entende que a avaliação com a função classificatória constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento²¹; DEPRESBITERIS (2001) ressalta que a avaliação por competências caminha por uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. A avaliação por competências busca verificar a capacidade do cursando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não se coloca apenas na tarefa, mas na mobilização e na articulação dos recursos que o aluno dispõe e que são construídos formal ou informalmente.

Para DEPRESBITERIS (2001), a avaliação por competências é um modo de reflexão sobre a prática da avaliação em si, e não apenas um ato de classificação, já que ao deixar os aspectos classificatórios, o professor avalia o aluno e passa a priorizar o seu progresso por inteiro, interagindo os seus conhecimentos adquiridos

²¹ LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

com os seus conhecimentos prévios para, então, mobilizar o desenvolvimento das suas competências.

A essa complexidade observada por LUCKESI, DEPRESBITERIS e outros autores, também se refere LIBÂNEO (1994: p. 195), para quem a avaliação não pode se resumir a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Para BRÍGIDO (2001), haveria uma obsolescência dos sistemas tradicionais de avaliação, fruto e reflexo da crise educacional da passagem do século, advinda da abordagem por competências. Outros fatores cruciais seriam “a revolução tecnológica, as mudanças no modelo de produção, a necessidade de níveis mais elevados de formação”, em contraste com o que o autor considera resultados pobres da formação escolar (p. 11).

2.2 COMPETÊNCIAS: POLISSEMIA E COMPLEXIDADE

Reconhece-se hoje que, conforme observa ALEXIM (2001), competência não tem uma avaliação única e consensual. Ou seja, concordando com o autor, “a identificação de competências resulta igualmente difícil e polêmica”.

[...] Para caracterizar competências citam-se capacidades inatas e adquiridas, como atitudes, aptidões, conhecimentos e habilidades; padrões de desempenho definidos pelo mercado de trabalho; acúmulo de experiências individuais (expertise/maestria); conjunto complexo de conhecimentos e aptidões desenvolvido na experiência e na formação”. (p.11)

Nesse mesmo sentido e à mesma época, na virada do século, ARROIO e RÉGNIER (2001) observaram que as competências ganharam relevância e passaram a ser mais demandadas: raciocínio lógico-abstrato; habilidades sociocomunicativas; responsabilidade; disposição para correr riscos e espírito de liderança. Mais: “A destreza em outras línguas (como inglês) e linguagens (como

informática) estão se tornando pré-requisito para o ingresso [...] em um mercado de trabalho estruturado” (p. 37).

KUENZER (2002), por sua vez, afirma ter ocorrido uma nova dimensão adquirida a partir das mudanças no mundo do trabalho. Com isso, a competência teria assumido um novo significado na virada do século: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, “ou seja, das competências relativas ao domínio teórico”. A autora considera que, apesar de o novo conceito de competência ter sido apresentado como universal, “inclusive no discurso pedagógico oficial”, ele teria uma abrangência apenas parcial, pois teria referência em apenas um tipo específico de trabalho:

[...] o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio históricos, adquirido através [sic] de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental.

Ao realizar um estudo com trabalhadores de uma refinaria brasileira, KUENZER (2003), e também apoiada na teoria, propôs que a competência seja vista como *práxis*, a partir das novas demandas do mundo do trabalho. Assim, a autora considera possível compreender a categoria competência como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (p.17).

Paralelamente, DUCCI (*apud* ALEXIM, 2001: 11), ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade do termo competência, chama a atenção para o fato de que a competência deveria referir-se à capacidade produtiva de um indivíduo, medida em termos de desempenho real, “e não meramente pela agregação de

conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes necessárias, mas não suficientes para um desempenho produtivo em um contexto de trabalho” (p. 11).

A questão da limitação das competências à simples aquisição de conhecimento também fazia parte das preocupações de PERRENOUD (1999), para quem a competência se traduz em uma capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, “mas sem limitar - se a eles” (p.7).

A esse contexto também se referem GALLART e JACINTO (*apud* PERRENOUD) para quem a competência diz respeito ao conjunto de saberes postos em jogo pelos trabalhadores para resolver **situações concretas de trabalho** [*grifo nosso*] (p.12). Na mesma linha de RESENDE (2000), para quem competência “é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesses, vontade [...] em resultados práticos” (p.32)

Ao considerar esse tipo de situação, ARRUDA (2000, p.20) analisa que o sujeito deve ser capaz de mobilizar suas qualificações para geração de conhecimento na empresa, capacidade esta que se constituiria no verdadeiro termômetro de sua competência e de sua eficiência, tanto na empresa como no mundo do trabalho.

A mesma autora também se remete à diferença entre qualificação – relacionada ao posto de trabalho, salário e tarefas – e competência que, em seu entender, remeteria à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. Dessa forma, “o indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho e não pelo cargo que ocupa” (ARRUDA: 2000, p. 23). Já LÉVY (1996) traduz competência como uma capacidade continuamente alimentada de aprender e inovar, “que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variáveis” (p.60).

2.2.1 CONCEITO ESTRUTURANTE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Cabe lembrar que parece-nos pertinente a análise de TRINDADE (2013), sob a ótica das competências como conceito estruturante dos projetos de educação e formação profissional. Esta seria uma das “reflexões mais estimulantes e pertinentes

que têm vindo a marcar a agenda educativa dos últimos anos”, mesmo que, conforme sua ótica, “[...] o tom e a forma dessa reflexão oscilem, por vezes, entre a adesão entusiástica e o ceticismo daqueles que identificam a pedagogia das competências com as necessidades de formação de trabalhadores polivalentes” (p. 56).

Sobre esse aspecto importante da formação dos trabalhadores, MOTA (2013) constata que, nos processos educativos atuais, existiria uma exigência adicional de preparar os futuros profissionais e cidadãos para um mundo em permanente transformação. Transformações essas que não passam ao largo de novos hábitos:

“Ao desenvolver o hábito de aprender a aprender estarão sendo construídos os alicerces da aprendizagem constante ao longo da vida. [...] Todos seremos estudantes para sempre, com infinitas rupturas e sem formaturas definidas” (p. 111).

Este forte apelo à aprendizagem para o resto da vida, no entender de ARROIO e RÉGNIER (2001) aconteceria em razão da lógica que rege as competências que, por princípio, seriam calcadas na interterminalidade, “[...] um constante vir a ser, na qual as capacidades humanas se constroem e se reconstroem a cada dia, no confronto com situações-problema concretas apresentadas pela realidade do trabalho”. Desse modo, concluem as autoras, a finitude da educação é substituída pela educação permanente, “como estratégia de atualização e aquisição dos novos conhecimentos e atributos” (p. 37).

Assim, nessa perspectiva, é lícito supor que, de alguma maneira, se existe o desenvolvimento de competências, na escola e/ou no trabalho, todos passaríamos por processos avaliativos, independentemente da convergência ou divergência, dos céticos ou entusiastas, a respeito do termo competência e da avaliação por competências.

MORETTO (1999, p.9) coloca como princípio que competência não se alcança, desenvolve-se. “Nesse sentido, a competência é vista como uma característica do sujeito que desenvolve sua capacidade de resolver situações complexas”. Dessa forma, defende, a competência seria uma construção mental e não a mera resolução de tarefas.

Se educar está ficando cada vez mais complexo (MOTA, 2013: 117) e a avaliação faz parte da educação, poderíamos nos estender, aqui, por várias e várias

definições e visões sobre competências. Mas, o nosso objetivo, entretanto, era o de mostrar a complexidade e polissemia do termo competência.

BARBOSA e RODRIGUES (2006), por exemplo, em um extenso trabalho de pesquisa na literatura corrente, observaram o emprego do termo “em nada menos do que duas dezenas de diferentes conotações e ênfases”. Constataram a associação do conceito a “aspectos múltiplos e variados do mundo do trabalho, da educação, da gerência e da gestão de pessoas”.

2.3 PERRENOUD: COMPETÊNCIAS E COMO AVALIÁ-LAS

Como PERRENOUD (2000a) já admitia em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, até de maneira profética, há mais de 10 anos, a análise da natureza e do funcionamento das competências estaria longe de terminar, sendo que o próprio conceito de competências [...] “mereceria longas discussões” (p.12, 15).

A cada competência principal, PERRENOUD (op. cit.) associou competências específicas, que seriam seus componentes principais (p. 16,17), conforme o quadro abaixo:

Quadro nº 6 - As 10 competências de Perrenoud

Competência Principal	Competências Específicas
1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem	1 – Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; 2 – Trabalhar a partir das representações dos alunos; 3 – Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; 4 – Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; 5 – Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2 - Administrar a progressão das aprendizagens	1 – Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; 2 – Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do aluno; 3 – Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; 4 – Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; 5 – Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão;

	6 – Rumo a ciclos de aprendizagem.
	<i>(continua)</i>
2 - Administrar a progressão das aprendizagens	<p>1 – Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;</p> <p>2 – Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do aluno;</p> <p>3 – Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;</p> <p>4 – Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;</p> <p>5 – Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão;</p> <p>6 – Rumo a ciclos de aprendizagem.</p>
3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<p>1 – Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;</p> <p>2 – Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto;</p> <p>3 – Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades;</p> <p>4 – Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo;</p> <p>5 – Uma dupla construção.</p>
4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	<p>1 – Suscitar o desejo de aprender; explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto avaliação;</p> <p>2 – Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos;</p> <p>3 – Oferecer atividades alternativas de formação;</p> <p>4 – Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.</p>
5 - Trabalhar em equipe	<p>1 – Elaborar um projeto em equipe, representações comuns;</p> <p>2 – Dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões;</p> <p>3 – Formar e renovar uma equipe pedagógica;</p> <p>4 – Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;</p> <p>5 – Administrar crises ou conflitos interpessoais.</p>
6 - Participar da administração da escola	<p>1 – Elaborar, negociar um projeto da instituição;</p> <p>2 – Administrar os recursos da escola;</p> <p>3 – Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros;</p> <p>4 – Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos;</p> <p>5 – Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.</p>

**7 - Informar e
envolver os pais**

- 1 – Dirigir reuniões de informação e debate;
- 2 – Fazer entrevistas;
- 3 – Envolver os pais na construção dos saberes;
- 4 – “Enrolar”.

	<i>(continua)</i>
--	-------------------

	<i>(continuação)</i>
8 - Utilizar novas tecnologias	<p>1 – A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um <i>savoir-faire</i> ou um simples meio de ensino?</p> <p>2 – Utilizar editores de texto;</p> <p>3 – Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;</p> <p>4 – Comunicar-se à distância por meio da telemática;</p> <p>5 – Utilizar as ferramentas multimídia no ensino;</p> <p>6 – Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.</p>
9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<p>1 – Saber explorar as próprias práticas;</p> <p>2 – Lutar contra preconceitos, discriminações sociais, étnicas e sociais;</p> <p>3 – Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;</p> <p>4 – Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula;</p> <p>5 – Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça;</p> <p>6 – Dilemas e competências.</p>
10 - Administrar sua própria formação contínua	<p>1 – Saber explicitar as próprias práticas;</p> <p>2 – Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;</p> <p>3 – Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);</p> <p>4 – Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;</p> <p>5 – Acolher a formação dos colegas e participar dela;</p> <p>6 – Ser agente do sistema de formação contínua.</p>

Fonte: Adaptado pela autora de Perrenoud (2000a)

PERRENOUD (2000a) transita por diversos campos, desde o processo ensino-aprendizagem a até mesmo a participação na administração da escola, no envolvimento dos pais, a questão ética que envolve a atividade do docente, entre outras.

Em sua maior parte, como vemos no quadro acima, PERRENOUD²² se preocupa de maneira significativa com o papel do docente. Esse alerta e distinção em relação aos professores continua presente, conforme MOTA (2013):

... o mestre do futuro precisará dominar os conteúdos e procedimentos que os professores atuais conhecem e, complementarmente, lhes serão demandadas missões e características inéditas (p. 112).

2.4 O DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO

É interessante observar que, uma dessas missões e características inéditas a que se refere MOTA²³ poderia ser o desafio da emancipação. Apoiado em Bruner, TRINDADE afirma que uma das tarefas do docente seria a de contribuir para que as classes evoluam para comunidades de aprendizagem, de maneira

... a gerir as tarefas a propor e as condições de sua realização e estimular cada um a contribuir, à medida de suas possibilidades, para que os outros possam participar nessas comunidades e nas experiências culturais que as mesmas suscitam (p. 70).

Além disso, a escola parece que ainda sofre com o clássico dilema colocado por PERRENOUD, quando se debate a pedagogia das competências, levando ao centro das contradições da escola, que oscilaria entre dois paradigmas, ou seja, “ensinar conhecimentos ou desenvolver competências” (p. 16).

A esse respeito, BARATO (2002) critica o reducionismo que vê toda ação humana como teoria ou prática. Assim, propõe um resgate do ensino profissionalizante no País, que tem uma tradição educacional cujas raízes são os modos históricos de formação de artesãos, artífices e oficiais. “Recuperar tal tradição pode ser um caminho capaz de superar as insuficiências de uma educação ‘muito teórica’” (p. 151).

²² Ibid

²³ Ibid

No mundo do trabalho, as mudanças organizacionais e tecnológicas, combinadas com a mundialização do capital, representaram uma disruptura, causando mudanças profundas nas concepções de educação e qualificação dos trabalhadores, proporcionando um movimento generalizado de reformulação dos sistemas educacionais em diversos países, no intuito de formar um novo tipo de trabalhador”, (PARANHOS, 2010: p. 34).

Esse novo tipo de trabalhador, na análise de KÜLLER (2013), vê surgir diante de si um acréscimo de novas exigências de formação e qualificação, incluindo mais conhecimentos sobre a organização do trabalho, maior repertório de saberes culturais, mais conhecimentos científico-tecnológicos, domínio de habilidades mais variadas e complexas, além de “[...] constituição de valores relacionados ao trabalho coletivo e à sustentabilidade e responsabilidade” (p. 16).

À essas mudanças no perfil do trabalhador referem-se também BIANCHETTI e PALANGANA (2000: p. 49), para quem, antes, a escola de ensino profissionalizante e o mundo do trabalho estavam em sintonia quanto à exigência de um trabalhador que cumprisse apenas funções preestabelecidas.

Conforme ARRUDA (2000), também que esse novo trabalhador seja capaz de mobilizar suas qualificações para geração de conhecimento na empresa, “capacidade esta que se constitui no termômetro de sua competência e de sua eficiência, na empresa e/ou mundo do trabalho”, pois a competência estaria mais ligada aos objetivos da corporação e à capacidade do trabalhador em responder adequadamente a esses objetivos (p. 20,22).

Dessa forma, a organização do processo de aprendizagem deve levar em conta os problemas do trabalho e “as competências ou habilidades profissionais necessárias para bem resolvê-los”, conforme defende MORAES, F. (2013, p. 141).

A questão que passou a se impor foi a de se contar com um trabalhador que não seja apenas capaz de desempenhar apenas as qualificações básicas anteriores, mas que fosse também [...] muito criativo, capaz de planificar ações, comunicar-se, trabalhar em equipe, enfim, que possua habilidades múltiplas e maleabilidade intelectual”²⁴.

Para tanto, DEPRESBITERIS (2000) argumenta que nos currículos das escolas de ensino profissionalizante deveriam constar, de maneira explícita, ações

²⁴ Ibid

educativas de desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar. A autora considera que essas habilidades “são essenciais” e que não servem apenas às pessoas que não tem escolaridade, “mas a todos que necessitam pensar, por meio de raciocínios mais elaborados” (p. 35,36). Ela cita como essenciais quatro habilidades, a saber:

- 1 – Habilidade de classificar;
- 2 – Habilidade de estabelecer relações;
- 3 – Habilidade de decodificar instruções; e
- 4 – Habilidade de se localizar no espaço.

2.5 AS COMPETÊNCIAS E A REVALORIZAÇÃO DO ENSINO

Apoiado em Rapkiewicz e Souza, ARRUDA (2000) diz que para atender à nova lógica do modelo econômico, países como Inglaterra e França passaram a reformular seus sistemas educacionais, com o objetivo de aumentar o nível de escolaridade de suas populações, ampliando as oportunidades de educação continuada e “aproximar a educação escolar da dinâmica do setor produtivo” (p. 22).

Uma nova dinâmica do setor produtivo que, conforme as anotações de PARANHOS (2010), pautou-se pela adoção de tecnologias flexíveis, com a criação de novos materiais, instrumentos e fontes e energia, a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da informática, “[...] acarretando mudanças em relação ao conteúdo, à forma, à organização, e à divisão do trabalho e, conseqüentemente, em relação à qualificação e à educação dos trabalhadores” (p 38).

Isso porque a maioria dos países foi confrontada, de uma maneira ou de outra, pela aceleração da globalização na última década do século XX, que trouxe novos desafios educacionais e profissionais, tanto para a escola pública quanto para a escola de ensino profissionalizante, além da quebra de paradigmas.

No Brasil, nos anos da década de 1990, conforme BARONE (2000: p. 14) “[...] a educação (re)assume uma posição de destaque nas perspectivas da cidadania e da formação para o trabalho, associada à perspectiva de retomada do crescimento no país” (p. 14). A valorização da educação, à época, viria impregnada, conforme a autora (*apud* HADDAD), “pela concepção alicerçada nos pressupostos da economia”.

Essa percepção da revalorização da educação no Brasil é reforçada na medida em que a ela “é um conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade”²⁵ (p.9).

No Reino Unido, por exemplo, “[...] desde 1986, adotou-se um amplo programa para relacionar, detalhar e avaliar competências. No caso britânico, criou-se o sistema *National Vocational Qualifications (NVQ)*, destinado a servir de guia para a avaliação das competências dos trabalhadores e reorientação de todo ensino profissional e do treinamento no país” (BARATO, 2002).

A França, todavia, já se preocupava com essa readequação desde meados da década de 1970. A reformulação do sistema educacional francês, conforme nos relata ARRUDA (2000, p. 22), teve como prioridade não só a adequação à nova dinâmica do processo produtivo entre outros fatores mas, também, à valorização da educação geral. Na educação francesa, o aluno é submetido a várias avaliações durante o seu período escolar, para garantir a uniformidade, a qualidade do ensino e a avaliação do conhecimento do aluno.

Conforme ARRUDA (2000, p. 23) observou, os sistemas educacionais inglês e francês “contemplam em sua dinâmica a requalificação dos trabalhadores”. Ambas as reformas implementadas visavam uma educação geral sólida,

para a articulação do indivíduo no futuro, tanto no que diz respeito à flexibilidade e mobilidade no mundo do trabalho, quanto na formação de indivíduos aptos à educação continuada. Ao aprenderem de forma autônoma e a otimizarem seu potencial de aprendizagem no processo produtivo” (p. 23)

TANGUY *apud* BARATO (2002) ressalva que o uso do conceito de competência na França seria muito diferente das abordagens utilizadas no Reino Unido, pois “o sistema NVQ, segundo a autora, define competências com os olhos voltados para o mercado de trabalho, enquanto que na escola francesa, competências seriam o resultado da educação sistemática” (p. 234).

²⁵ Ibid

BARATO²⁶ considera que “[...] num e noutro caso, competências são definidas como capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho”.

Mas o mesmo autor admite que

[...] os britânicos enfatizam aspectos ligados a descritores de desempenhos requeridos pela estrutura produtiva; os franceses, por outro lado, dão maior valor ao modo pelo qual as escolas procuram enriquecer o repertório dos seus alunos (BARATO, p. 234).

O fato é que todos os países, de uma forma ou de outra, passaram a discutir a questão das competências e das possibilidades de melhorar a qualidade da formação profissional, “[...] tendo em vista a crise dos instrumentos de ensino/aprendizagem afastados da realidade das atividades exigidas pelos novos modelos de produção” (BRÍGIDO, 2001, p. 11).

O autor faz a ressalva que, como cada contexto varia com a nacionalidade e a cultura, isso explicaria “a diversidade de interpretações e significados do conceito de competência”. De acordo com BRÍGIDO, por trás dessa discussão, haveria uma crise da educação, que se debate com a contradição entre a aprendizagem humanista, a cultura geral e a aplicação especial. “Em outras palavras, trata-se da clássica questão: educar para o trabalho ou educar para vida” (p.11), o que nos remete ao desafio apresentado por Perrenoud.

Nos EUA, ressalta BARATO (2002, p. 230), o famoso Relatório Scans define e detalha um conjunto de ‘habilidades necessárias’ para qualquer trabalho no âmbito da economia globalizada. Em termos genéricos, o documento afirma que

[...] para progredir profissionalmente os jovens cidadãos precisam de boa capacidade intelectual, vontade de estar sempre aprendendo e habilidade para colocar seus conhecimentos em prática; essas são também as chaves para o sucesso das empresas e para o bem-estar econômico das nações (p.230).

²⁶ Ibid

2.6 ESFORÇO GLOBAL DE ADEQUAÇÃO

Essa intensificação do processo de globalização e de suas consequências econômicas, políticas, sociais e culturais, produziu, de acordo com CHIZZOTTI (2012), “de um lado, uma ampla integração cooperativa internacional e, de outro, intensificou vigorosamente a competitividade internacional pelo conhecimento e pela escolaridade da população” (p.5). E isso teria levado à inclusão definitiva do termo competência nos discursos sobre currículo, que se tornaram “espelhos da complexidade de diversos sistemas de educação” (p.3).

Em busca de respostas aos novos desafios e à exigência de um “tipo de formação muito mais complexa do que anteriormente era necessária” (BRÍGIDO, 2001, p. 12), a OCDE concluiu que

todas as nações desenvolvidas agora entraram na economia de conhecimento intensivo, na qual a capacidade de competição depende do nível de conhecimentos e habilidades da sua força de trabalho. [...] Isso multiplica as capacidades exigidas do trabalhador, como visão de conjunto para julgar, discernir, intervir, resolver problemas e tomar iniciativas (p. 10,11).

Para a OCDE, o *rol* das competências deveria constituir “os novos objetivos da educação, a rota para o desenvolvimento dos países e a orientação para a formação das novas gerações”, conforme CHIZZOTTI (2012, p. 13).

Para atingir esses objetivos e também enfrentar as novas complexidades interpostas pela globalização, novas tecnologias e instrumentos comunicacionais, o projeto DeSeCo (2005) propôs três categorias e três competências-chave cada uma:

Quadro nº 7 - Categorias e competências propostas no âmbito da OCDE

Tipo de categoria	Ter competências para
<p>Categoria 1 – Usar ferramentas interativamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • usar a linguagem, os símbolos e os textos de modo interativo: • usar o conhecimento e a informação de maneira interativa; e • utilizar as tecnologias de modo interativo.

<p>Categoria 2 – Interagir com grupos heterogêneos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relacionar-se bem com os outros; • cooperar e saber trabalhar em equipe; e • saber gerir e resolver conflitos.
<p>Categoria 3 – Agir de modo autônomo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • saber compreender, agir e decidir em um contexto social amplo; • ser capaz de organizar e realizar seus projetos de vida e metas pessoais; e • defender e assegurar os seus direitos, interesses, limites e suas necessidades.

Fonte: adaptado de CHIZZOTTI (2012, p. 15-16)

Complementarmente, ao mesmo tempo em que formula esses conceitos, o texto da OCDE afirma que competência implica na capacidade de, usando conhecimentos e a experiência adquirida, “agir com eficácia em determinado contexto ou em situações complexas”, e que entende-se por competência um conjunto de conhecimentos, saberes, disposições e valores, capazes de responder “às exigências complexas e pode mobilizar e explorar os recursos psicossociais – habilidades e atitudes em um contexto particular” (CHIZZOTTI, 2012, p.16).

Assim, as competências agora se tornam um elemento fundamental na formação profissional, na visão de vários autores. Mas um grande problema também acompanha essa questão tão polissêmica e complexa, que é a avaliação por competências.

Apoiando-me nas palavras de KUENZER (2003, p.25), de que o ponto de partida é sempre o que é conhecido, “sem o que não é possível construir novos significados”, e pela atualidade do tema, decidi enfrentar o desafio de estudar e pesquisar como os docentes veem e fazem a avaliação por competências na escola de ensino profissionalizante em que atuo profissionalmente.

Isso porque, se as competências, habilidades, atitudes e valores são exigências crescentes no mundo do trabalho, onde a formação do trabalhador exige maior escolaridade e desempenho escolar mais elevado, “melhor nível de conhecimentos e comunicabilidade, eficiência polivalente, [...] iniciativa criadora, responsabilidade”, de acordo com CHIZZOTTI (2012). Nas palavras de MORETTO (1999), “quem sabe fazer deve saber porque está fazendo desta maneira e não de outra”.

Se, como afirma MORAES, F (2013), “o desafio consiste em unir as competências e a produtividade, o emprego e o desenvolvimento”, vale lembrar que as avaliações dessas mesmas competências também deveriam acompanhar essas

mudanças e crescente complexidade. Até porque, “seria fundamental a coordenação de políticas, a participação dos interlocutores sociais e dos principais interventores no desenvolvimento das competências” ²⁷ (p.152).

Essa discussão vista até aqui das competências e, principalmente, como avaliar e avaliar por competências, está muito presente no meu dia a dia profissional. Por isso, no Capítulo 3, será abordada a pesquisa realizada com 40 professores, de várias unidades dessa escola de ensino profissionalizante pesquisada, com experiências múltiplas como educadores.

²⁷ Ibid

“Para pesquisar a verdade é preciso duvidar, quanto seja possível, de todas as coisas, uma vez na vida.”

René Descartes

3 - CAMINHOS DA PESQUISA: ANÁLISES E RESULTADOS

O capítulo tem a intenção de sistematizar os caminhos percorridos para a construção e desenvolvimento da pesquisa. A inquietação que gerou a problematização, a pergunta norteadora desta pesquisa foi: *Qual o entendimento dos docentes que atuam no ensino profissionalizante, sobre avaliação por competências?* E mais: se os sujeitos já conheciam esse tipo de avaliação e quais diferenças eles poderiam apontar entre a avaliação por nota e a por competências.

A partir desta inquietação, nesta unidade de ensino profissionalizante, iniciaram-se questionamentos a respeito desta modalidade de avaliação; nesse primeiro momento, centrados em observações, em “conversas nos corredores” com docentes de áreas diversas. Foi uma primeira aproximação com o tema, de modo assistemático e saberes diferentes e, também, em conversas minhas sobre avaliação por competência com meus pares, colegas de trabalho e alunos, todos envolvidos de alguma forma no processo ensino-aprendizagem.

Em muitos momentos pensei em não efetivar esta pesquisa no contexto desta instituição de ensino, considerando meu vínculo institucional. Contudo, a vontade de realizar um trabalho que pudesse contribuir com a melhoria da qualidade de ensino ali realizado, fez-me avançar no processo.

Mas as dúvidas se desvaneceram na medida em que a minha percepção passou a indicar que esse levantamento poderia ser útil, de alguma forma, não só

para o desenvolvimento do trabalho dos docentes nesta escola de ensino profissionalizante, mas, também, que poderia beneficiar outros pesquisadores e educadores, inclusive de outras organizações, no âmbito mais geral da educação, que se preocupam com o assunto, de como avaliar competências.

Enfrentar esse desafio - inclusive histórico, como vimos no Capítulo 1, as sucessivas transformações e evolução dos ofícios, das habilidades por força do mercado de trabalho, que sofreu profundas transformações a partir da aceleração da globalização (como foi abordado no Capítulo 2) -, foi a solução encontrada, mesmo correndo os riscos de que MOTTA (2013, p. 112) nos alerta, já que nesse tema a única certeza seria a da mudança, a dinâmica, pois “[...] no processo educacional em especial, tudo é provisório”. Assim como, o próprio autor argumenta, que

no mundo do trabalho, particularmente, as transformações são de grande escala. Não somente as ferramentas, o conteúdo, as técnicas e os procedimentos; mas a natureza das profissões e o surgimento ou desaparecimento de outras. Daí a demanda pela formação permanente. O sujeito nunca está fora do. Está sempre em formação. (MOTTA, 2013, p. 112)

Em linha com a definição de LUCKESI (2000), de que “a avaliação tem por finalidade diagnosticar onde o educando está manifestando carências e descobrir as causas disso e tomar a decisão de como ajudá-lo a superar suas fragilidades”, ficou perceptível pela análise dos dados da pesquisa de que essa visão também é compartilhada por docentes da escola investigada.

Assim se manifestou o Respondente de nº 3, de que pela avaliação por competências “*conseguimos identificar as áreas em que nossos alunos se destacam e as que [os alunos] tem mais dificuldades, [...] visualizando aquilo que os nossos discentes precisam desenvolver dentro de uma aula, uma disciplina, um curso etc.*”

O fato de que esse tema vir sendo discutido há anos mostra a força que ele tem, tanto junto ao mercado de trabalho como o âmbito da educação, e sua grande complexidade e polissemia, mostrando claramente a sua atualidade, independentemente de onde a avaliação por competências é discutida e/ou aplicada e em que escola.

Sob esse aspecto, FORQUIN (1993, *apud* BURNIER, 2004) nos diz que cada escola possui

suas próprias características de vida próprias, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (p.50)

De certa forma, a busca deste trabalho também quer, mesmo que transversalmente e que não seja este o cerne da problemática abordada, captar um pouco dos modos próprios específicos, ritmos e imaginários dessa escola investigada, de que nos fala FORQUIN. E de que forma os docentes veem e sentem a avaliação por competências.

Como salienta GATTI (2002):

O ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.” (p. 9-10).

Os docentes desta instituição de ensino mostraram ser profissionais com formação acadêmica em áreas diversas do conhecimento. Em sua maioria provindos do mercado de trabalho, atuando com outras ocupações. Mesmo assim, ambiguidades e contradições só vieram à tona a partir da análise da pesquisa, que faremos adiante.

A pesquisa é de caráter qualitativo, perspectiva que, segundo MARLI ANDRÉ (2005) ganha força na área da Educação, englobando um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação a até análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e oral.

Definindo as palavras método e metodologia, o entendimento é de que a metodologia completa o método ou, o método complementaria a metodologia?

Método: (lat. methodu) *sm* 1 Conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para

chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros. **2** Técnica para o ensino de qualquer disciplina. **3** Caminho pelo qual se atinge um objetivo. **4** Maneira de fazer as coisas; modo de proceder, meio.

Metodologia: (método+logo+ia) *sf* **1** Estudo científico dos métodos. **2** Arte de guiar o espírito na investigação da verdade. **3** *Filos* Parte da Lógica que se ocupa dos métodos do raciocínio, em oposição à Lógica Formal.

Os métodos e as metodologias poderiam ser divididos em duas grandes categorias: qualitativa e quantitativa GOLDENBERG (2000) nos diz que “[...] a escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduos, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder”. (p.62). A autora ressalta que, no fim das contas, o importante seria ser flexível e criativo, o que possibilitaria explorar todos os possíveis caminhos.

Inicialmente foi pensado em uma amostragem com 100 docentes de uma única unidade. Mas, ao enviar por e-mail os anexos (A e B) apenas 10 retornaram com as respostas. Assim, percebi que teria de expandir a pesquisa para outras unidades o que também me ajudaria a ter outros olhares, ou seja, um recorte maior que pudesse ampliar a pesquisa.

Teria que ser vencido outro obstáculo: a autorização e aprovação dos superiores para que docentes de outras unidades respondessem a pesquisa. Após mais de 10 dias recebi a autorização, que percorreu um longo trajeto: de gerência a gerência, supervisão a supervisão e coordenação a coordenação de docentes, para que, finalmente, pudesse enviar os questionários também para os docentes de outras unidades desta instituição de ensino.

3.1 COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados escolhida foi o questionário. Conforme MARCONI & LAKATOS (2002),

o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador

envia o questionário ao informante pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (p 98)

Os questionários foram encaminhados via correio eletrônico (e-mail), com a observação de que os dados pessoais dos sujeitos não seriam revelados e nem utilizados para outros fins, que não esse.

Conforme VIEIRA, CASTRO, SCHUCH JÚNIOR (2010, p.6), apoiado em (ILIEVA et al., 2002) com o aumento crescente de usuários da web a cada ano, atingindo bilhões de pessoas em todo o mundo, é crescente também a parcela da população que cada vez mais tem acesso a ferramentas como o e-mail, “fator que proporciona aos pesquisadores um meio favorável para coletar dados, como o correio eletrônico”. Como observa AAKER (*apud*, 2007), a coleta de dados por meio de correio eletrônico proporciona vantagens como:

- Os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias, com maior velocidade;
- Maior velocidade também no recebimento das respostas; e
- Os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado.

Nesta mesma linha de pensamento, MALHORTA (2006, *apud* VIEIRA, CASTRO, SCHUCHU JÚNIOR, 2010) aponta vantagens adicionais para a realização de pesquisas via e-mail, tais como custos menores e capacidade de atingir populações específicas, que é o caso desta pesquisa com docentes do ensino profissionalizante da escola ensino profissional investigada.

O número de sujeitos respondentes à pesquisa, de 40, impediu que fosse utilizado o sistema que, em princípio, parecia ser o mais adequado, para uma coleta de dados e análises mais precisa.

A pesquisa foi direcionada a sete unidades de ensino, conforme o quadro abaixo:

Quadro nº 8 - Distribuição dos respondentes por unidades²⁸

Número de unidades de ensino	Questionários enviados	Número de docentes respondentes	Porcentual
-------------------------------------	-------------------------------	--	-------------------

²⁸ Os nomes das unidades foram omitidos a título de preservação do sigilo, o que não compromete a metodologia, a pesquisa e o resultado que se queria obter.

01	30	22	73 %
02	20	4	20 %
03	20	3	15 %
04	20	2	10 %
05	20	5	25 %
06	20	2	10 %
07	20	2	10 %

Fonte: A autora

3.2. OS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são 40 docentes do ensino profissionalizante, de uma instituição de ensino privada, localizada no município de São Paulo.

Como citado anteriormente, pretendia-se realizar a pesquisa em apenas uma das unidades educacionais desta instituição de ensino. Mas, para obter um resultado mais amplo, resolvi envolver outras seis unidades, compondo a cidade de São Paulo e a Região Metropolitana de São Paulo, com as diversas formações, idades e tempo de trabalho de cada um dos docentes.

Cabe ressaltar que a remessa de questionário via correio eletrônico tornou-se um importante aliado para a obtenção das informações pertinentes a este estudo, haja vista que a pesquisa foi ampliada para outras unidades. Dada a contingência do tempo para a coleta das respostas, o deslocamento para outras unidades de ensino localizadas em outras cidades para as entrevistas poderia resultar em multiplicar as dificuldades.

Em pesquisa realizada sobre a preferência dos respondentes em relação aos meios de coleta de dados, com 55 sujeitos, 8 em cada 10 participantes (exatos 80%) consideraram ser o correio eletrônico o mais conveniente para preencher questionários (VIEIRA, CASTRO, SCHUCHU JÚNIOR, 2010, p.8), ante 20% que prefeririam questionário em papel, o que demonstra um potencial a ser explorado.

Adicionalmente, o mesmo estudo apurou que, quando o questionário é vinculado a um endereço de e-mail institucional, – como é o caso desse estudo sobre avaliação por competências – apresentam melhor retorno do que se as mesmas fossem atreladas a endereços comerciais, e que tal fator influencia a percepção do respondente em relação à pesquisa. Assim, decidiu-se pela

versatilidade e simplicidade do uso do e-mail para a consecução da pesquisa, apoiando-se nas considerações de REEDY (et al., 2001, *apud* VIEIRA, CASTRO, SCHUCHU JÚNIOR, 2010).

Todos os docentes desta instituição são orientados para avaliar por competência, e a seguir a proposta pedagógica institucional e o regimento interno, planos de curso, planos de aula e a legislação vigente. Todos são docentes de ensino técnico profissionalizante.

Cada unidade de ensino é regida pelos mesmos documentos citados, mas com diretores diferentes, ou seja, uma supervisão descentralizada. Os docentes são orientados a trabalharem para desenvolver as competências e avaliar os alunos quanto ao desenvolvimento das competências previstas em cada curso.

Conforme os dados oficiais da escola investigada, no portfólio atual há 44 títulos que proporcionam diploma de habilitação técnica. Existem ainda 58 qualificações técnicas, que são os módulos ou etapas da habilitação técnica que dão direito a um certificado de conclusão, além de 12 especializações técnicas, que complementam a formação oferecida por uma qualificação ou uma habilitação técnica, atendendo a demandas específicas²⁹. Todos esses cursos preveem a avaliação por competências, independentemente do tempo previsto de duração.

Em pesquisa realizada internamente pela própria instituição de ensino profissionalizante analisada, evidenciou-se que as áreas mais procuradas são: administração e negócios e meio ambiente, segurança e saúde no trabalho.

3.3 O PROCESSO DA PESQUISA

As perguntas foram limitadas ao número de oito, seguindo a recomendação de MARCONI E LAKATOS (2002) para que o questionário enviado aos respondentes não perdesse a sua eficácia.

Foram enviados os anexos A e B por e-mail com o texto informativo sobre a pesquisa, com o aviso de que não seria obrigatório o preenchimento do questionário. E que as informações pessoais ali inseridas seriam confidenciais e não divulgadas, preservando a identidade dos respondentes.

²⁹Mais informações podem ser obtidas em: <http://www.intranet.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a50429.htm&subTab=00000>.

Os dados coletados por meio dos questionários enviados por e-mail e, em alguns casos, presencialmente, evidenciou-se na tabulação o perfil dos docentes: como idade, formação, tempo de trabalho na instituição e o tempo que avalia por competência.

No **Anexo A** – haviam as seguintes perguntas:

Identificação

1. Nome
2. Idade
3. Formação
4. Há quanto tempo trabalha na instituição
5. Há quanto tempo avalia por competência

No **Anexo B** foram as seguintes as perguntas feitas:

1. Você conhecia a avaliação por competência antes de lecionar nesta instituição Se sim, de qual instituição de ensino anterior
2. Depois de lecionar nesta instituição, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente?
 Sim Por quê
 Não Por quê
3. Aponte três das principais diferenças básicas entre avaliação por competência e avaliação por nota.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu os preceitos de BARDIN (2009) e MINAYO (2002). Algumas categorias foram definidas previamente, como idade, gênero, nível de escolaridade, tempo de trabalho na instituição e há quanto tempo avalia por competências, tanto na escola pesquisada quanto fora dela, conhecimento ou não do sistema e de qual instituição e/ou organização.

Para se decodificar um documento, pode-se valer de diferentes modos para que se torne possível “[...] alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser

analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTI, 2006, p. 98).

A construção das categorias para uma pesquisa acadêmica, observa MORAES, R (2003), poderia obedecer à escolha do método dedutivo - indo do geral para o particular, antes mesmo de examinar o *corpus*³⁰ do texto. Ou a construção pelo método indutivo, o qual implicaria construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. Assim,

por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes. (p.198)

O mesmo autor admite a possibilidade de se constituir um terceiro método, um modelo misto de categorias, uma recombinação entre os métodos dedutivo e indutivo, gerando um processo de análise misto no qual, a partir da classificação *a priori*, baseadas nas teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise. “Nesse processo, segundo Laville e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. (MORAES, R, p. 198)

Para a análise dos dados coletados para esse estudo, optou-se por se utilizar este terceiro método, que mostrou-se o mais adequado em razão de sua especificidade e da complexidade e polissemia da avaliação por competências.

As categorias escolhidas foram:

a) Primeira categoria: saberes anteriores *versus* práticas de avaliação por competências e a eficiência ou não desse sistema.

b) Segunda categoria - antagonismos e contradições.

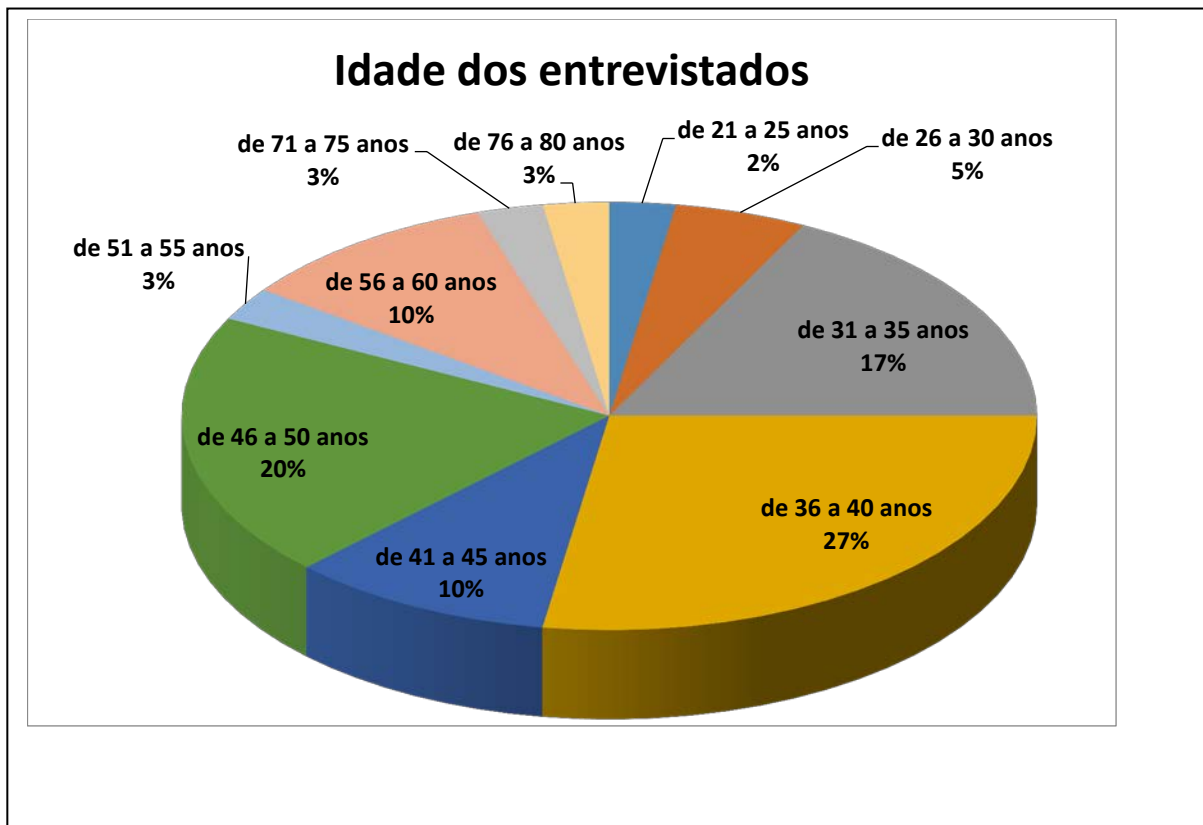
c) Terceira categoria - a autonomia da aprendizagem e do aluno.

³⁰ Segundo Bauer e Aarts (2002, p. 44), *corpus* seria “uma coleção finita de materiais (textos, imagens ou sons) determinada de antemão pelo analista, com inevitável arbitrariedade, e com a qual se irá trabalhar”. Para saber mais, acesse: < http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/ebook/procedimentos_metodologicos_estudos_bibliometricos_cientometricos/delimitacao_pesquis_a>. Acesso em dez/2013.

d) **Quarta categoria** – um sistema, múltiplas respostas.

No primeiro gráfico, o de nº 1, abaixo, é possível visualizar a faixa etária dos 40 respondentes à pesquisa.

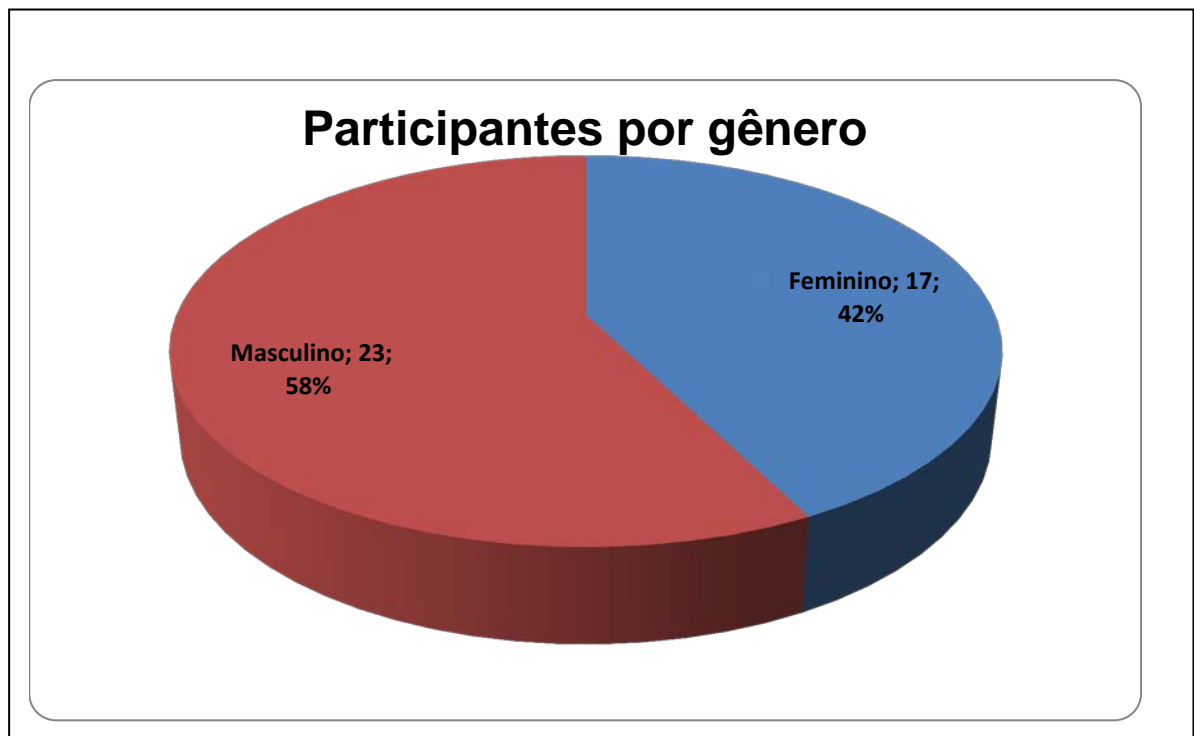
Gráfico 1 – Faixa etária dos respondentes



Observa-se que dos 40 entrevistados, a concentração maior da faixa etária está no intervalo de 36 a 40 anos de idade (27%) seguida do intervalo entre 46 e 50 anos de idade (20%) e pelos respondentes entre 31 e 35 anos (17%).

No gráfico de nº 2, abaixo, a solicitação aos respondentes era no sentido de identificar o gênero dos participantes.

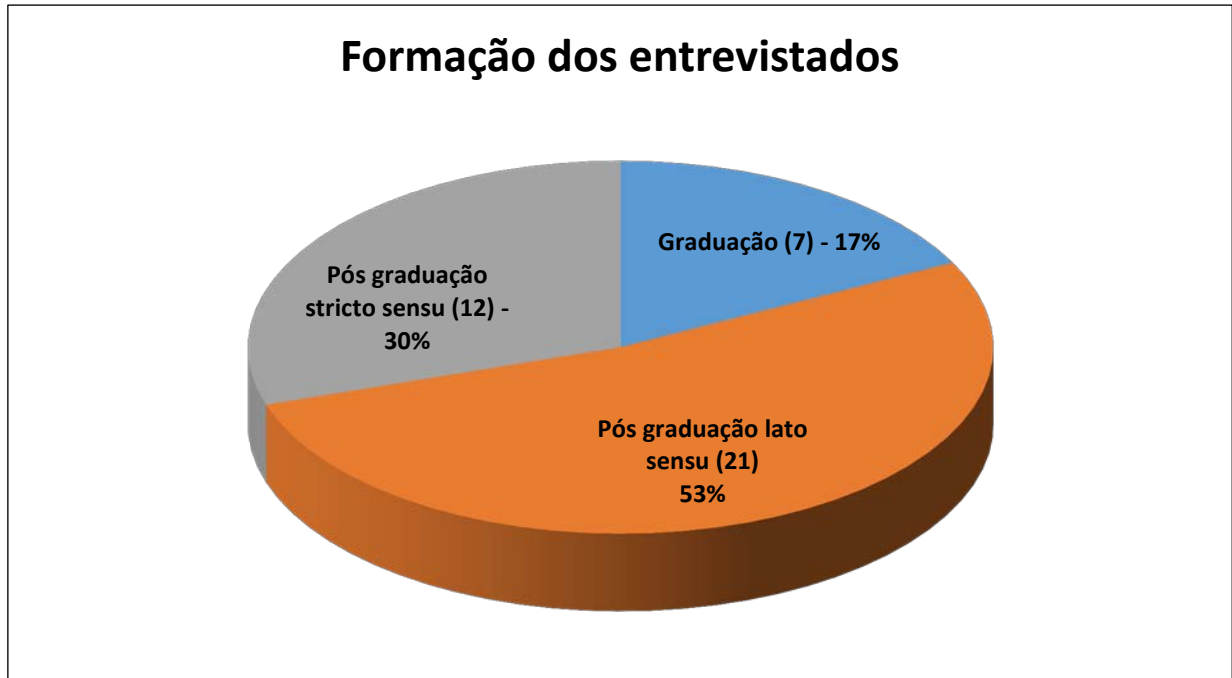
Gráfico 2 – A distribuição por sexo



Quanto à distribuição por gênero apresenta-se maior incidência de homens (58%) enquanto as mulheres ficam com 42% restantes dos inquiridos.

O próximo gráfico, o de nº 3, mostra a apuração dos dados referentes à formação acadêmica dos entrevistados.

Gráfico 3 – A formação dos entrevistados



Analisando a escolaridade dos entrevistados, observa-se que todos possuem formação de nível superior, ocorrendo uma predominância da pós graduação lato sensu (53%), somando 21 respondentes.

Também é significativa a parcela dos formados em pós graduação stricto sensu (30%), totalizando 12 docentes.

a) Primeira categoria: Saberes anteriores *versus* práticas de avaliação por competências e a eficiência ou não desse sistema.

Quando analisamos os gráficos 4, 5 e 6 em conjunto, se evidencia que a grande maioria dos respondentes não conhecia esse sistema antes de ingressar na escola investigada.

O gráfico 4 mostra que na faixa de experiência entre um e quatro anos se concentram quase a metade dos docentes (47%)

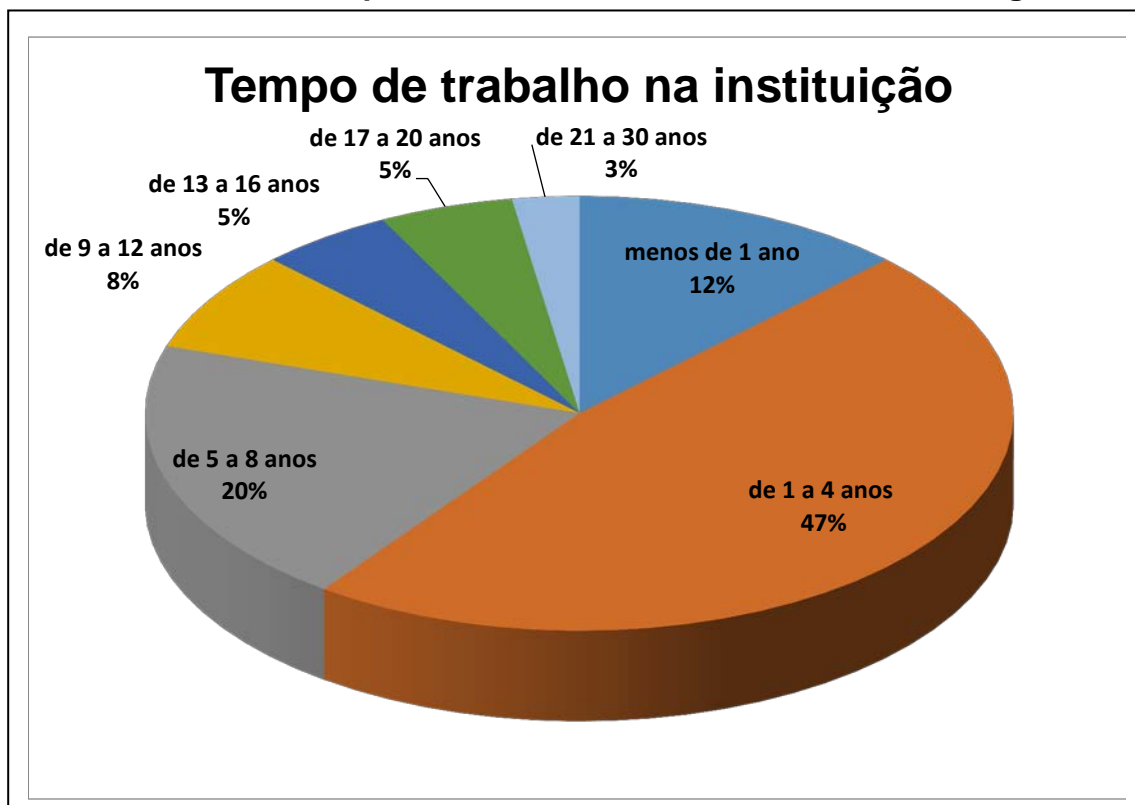
Em relação ao tempo em que os participantes já avaliam seus alunos por competência, a grande maioria (42%) o faz em de 1 a 4 anos, um tempo condizente com aquele em que praticamente o mesmo percentual (47%, conforme o gráfico 4) trabalha na escola pesquisada.

Isso revela que esse grupo passou a ter mais contato com a avaliação por competência a partir do ingresso na escola de ensino profissionalizante.

Mesmo que os de pouco tempo com a experiência não relataram qualquer tipo de dificuldade em avaliar por competências.

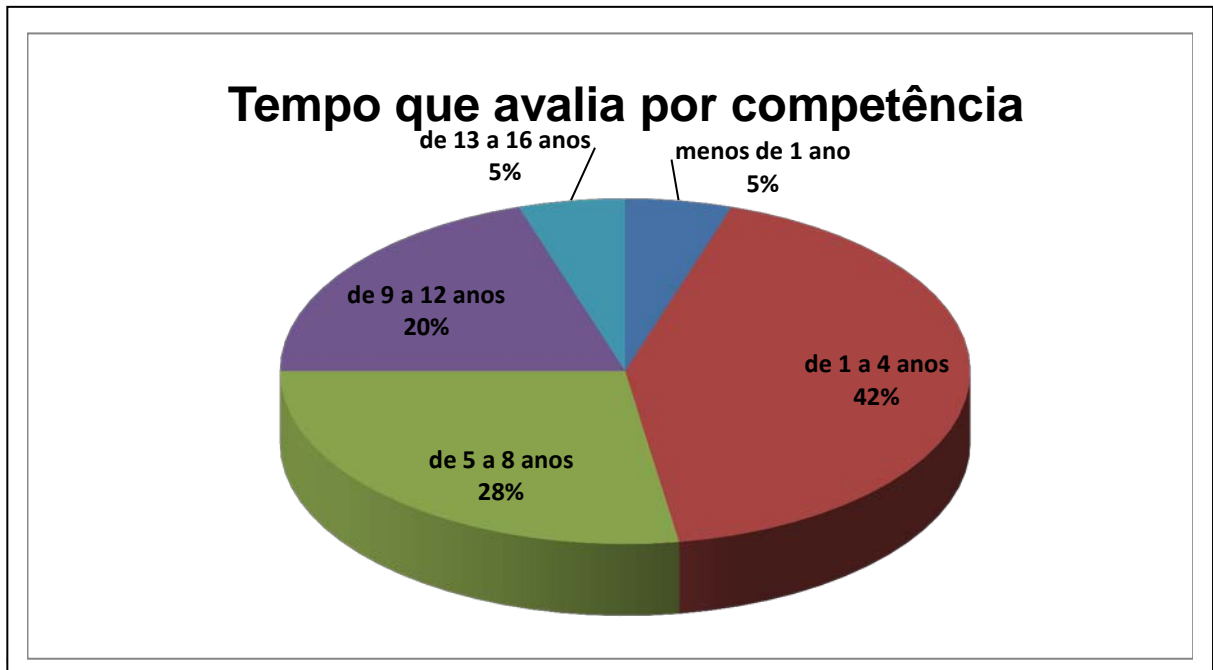
Uma das hipóteses que pode ser levantada nesse sentido é o fato de que, assim que entram na escola investigada, todos passam por treinamentos, em educação corporativa, denominado PDE.

Gráfico 4 – Tempo de trabalho na escola de ensino investigada



Do total de participantes da pesquisa, 47% trabalham na instituição de 1 a 4 anos. A segunda faixa de experiência mais significativa refere-se ao tempo de 5 a 8 anos de trabalho na escola de ensino profissionalizante.

Gráfico 5 – Tempo que os participantes avaliam por competência



com aquele em que praticamente o mesmo percentual (47%, conforme o gráfico 4) trabalha na escola pesquisada. Isso revela que esse grupo passou a ter mais contato com a avaliação por competência a partir do ingresso na escola de ensino profissionalizante.

À Pergunta de nº 1, do Anexo B, do questionário: “*Você conhecia a avaliação por competência antes de lecionar nesta instituição?*”, corresponde o Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Conhecimento da avaliação por competências



A pesquisa apresenta que 70% dos respondentes não tinham conhecimento da avaliação por competências antes de trabalhar na instituição.

Como é possível observar no gráfico acima, 7 (28 docentes) em cada 10 respondentes demonstraram desconhecer o sistema de avaliação por competências antes de ingressar na escola investigada.

Por outro lado, dos outros 30% (12) que afirmaram conhecer o sistema de avaliação por competências citaram várias organizações e instituições, como Universidade Metodista, FECAP, Faculdade ENIAC (Guarulhos), SEBRAE, Fundação Roberto Marinho, Centro Paula Souza (Etec), Uninove, UNIFIEO e outros.

À primeira parte da Pergunta de nº 2, do Anexo B, *“Depois de lecionar nesta instituição de ensino, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente?”*, diz respeito ao gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 – A percepção sobre a eficiência do sistema de avaliação por competências



Após o conhecimento por avaliação por competência, 90% (36 entrevistados) dos respondentes acreditam que sim, que este é um método, um sistema eficiente para avaliar os alunos, enquanto 7% (3 participantes) não o consideram dessa forma e apenas 3% (1) acham que é eficiente apenas parcialmente.

b) Segunda categoria - antagonismos e contradições

A segunda categoria diz respeito aos antagonismos e contradições. Um dos antagonismos revelados diz respeito à questão dos possíveis resultados a ser alcançados por uma ou outra avaliação. Enquanto um respondente (nº 06) afirma que a avaliação por competências *“facilita a avaliação do sucesso no resultado”*, outro diz que *“a avaliação por nota é final (focada essencialmente em resultados...)”*, o mesmo argumento usado por outro respondente, o de nº 29 (ver Quadro nº 37): *“foco no resultado (nota)”*.

A subjetividade também é elencada como um fator de diferenciação entre as avaliações, mas só que de maneira contraditória. Ao mesmo tempo em que os Respondente nº 9 (Quadro nº 17), acredita ser a avaliação por competências eficiente, ele afirma que *“a avaliação por conteúdo [nota] acaba ficando subjetiva”*. Para o Respondente nº 14 (Quadro nº 22), a avaliação por competências não é subjetiva, além de tratar-se de uma ferramenta pedagógica.

No caso do Respondente nº 10 (Quadro 18), que não vê a avaliação por competências como eficiente, ele afirma que esse sistema tem *“critérios subjetivos e*

é limitado”, complementando: “*avaliar por nota não significa deixar de lado outros critérios*”. Ao contrário do Respondente nº 18 (Quadro nº 26), para quem a avaliação por notas é subjetiva, torna-se uma obrigação e ainda mascara a competência.

Chama a atenção naturalmente o fato de aparecer em primeiro lugar a resposta “Foco na aprendizagem”, tanto à Pergunta nº 1 do Anexo B - com um total de 18 – e de maneira similar também à Pergunta nº 2 do Anexo B – totalizando 16 respondentes.

c) terceira categoria - a autonomia da aprendizagem e do aluno

Uma terceira categoria diz respeito à autonomia do aluno, e de ele ser o agente de seu aprendizado e desenvolvimento de competências, referenciada anteriormente por RAMOS (1999) e DEPRESBITERIS (2001), aparece com força nesta pesquisa, considerando-se uma das principais preocupações dos professores entrevistados. A questão da autonomia é um dos princípios que norteiam a proposta pedagógica da escola de ensino profissionalizante investigada.

Conforme RAMOS (1999), ao se proceder a avaliação do trabalhador em processo de formação, o que se quer, na verdade, é verificar se as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem são capazes de evidenciar a capacidade do sujeito em mobilizar e articular, de maneira autônoma, postura crítica e ética.

E, ainda, “seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem - conhecimentos, destrezas, qualidades pessoais e valores - a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas”. (p.1)

É interessante notar que essa importante questão da autonomia, referenciada por RAMOS (1999), aparece como uma das preocupações dos docentes. Por exemplo, em resposta à pergunta nº 2, do Anexo B (*Depois de lecionar nesta instituição, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente?*), em que os professores deveriam justificar o SIM ou o NÃO, o Respondente de nº 12 (ver Quadro de nº 20) afirmou que considerava que sim, o sistema de avaliação por competências como o mais eficiente, alegando: “*porque insere o aluno como uma agente responsável por ele mesmo e não como sujeito passivo*”.

Mesmo admitindo que a noção de competência abranja diferentes visões, para DEPRESBITERIS (2001), certamente ela diz respeito também “[...] à capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando”. (p. 32)

Não à toa, CORDÃO (2006) reforça a importância dessa questão e nos diz que

o real compromisso da escola é com o desenvolvimento crescente da autonomia intelectual do seu educando, de modo que o mesmo tenha condições de continuar aprendendo e articulando as várias dimensões da educação, trabalho, ciência e, tecnologia. Este é o grande compromisso da nova escola técnica e, também, o seu desafio. (p. 53)

Não obstante as diferentes visões demonstradas a respeito da avaliação por competências, evidenciou-se que a grande maioria dos respondentes considera esse sistema como eficiente, para ser aplicado em cursos de ensino profissionalizante, como é o caso da instituição de ensino investigada.

Igualmente, ao ressaltarem as principais diferenças com o sistema de avaliação por notas, os respondentes reafirmaram a importância do foco no processo de ensino-aprendizagem, como na avaliação contínua que seria proporcionada pela avaliação por competências. Também a autonomia da aprendizagem e a do próprio aluno mereceram destaque por parte dos respondentes.

A seguir, são apresentadas todas as respostas dos entrevistados, o que possibilita uma visão geral e mais ampla de como os respondentes consideram a avaliação por competências e suas principais diferenças em relação à avaliação por nota:

Quadro nº 09 - Respondente 1

Respondente 1

1. Conhecia, mas da prática de ministrar cursos de extensão na Universidade Metodista e cursos livres em outras organizações, relacionados à comunicação, atendimento e recepção, marketing e outros.
2. Sim por que a avaliação por competência torna possível dimensionar o aprendizado por parte do cursando.
- 3.1. Maior interesse e participação nas aulas e atividades pedagógicas por parte dos cursandos.
- 3.2 Processo de avaliação contínuo
- 3.3. A avaliação por competências torna possível uma atuação mais precisa e segura na mediação dos conhecimentos, habilidades e atitudes, pois traz para o docente um feedback constante sobre o processo de aprendizagem.

Quadro nº 10 - Respondente 2**Respondente 2**

1. Não
2. Sim. Porque avaliar por competência permite olhar para o aluno em sua individualidade considerando suas construções e elaborações no processo de aprendizagem.
3. A avaliação por competência permite que os profissionais reavaliem suas práticas educacionais, possibilita a ampliação do repertório do aluno e atua como ferramenta de aprendizagem pois favorece a reflexão e elaboração dos conteúdos.

Quadro nº 11 - Respondente 3**Respondente 3**

1. Sim. Sebrae, Fundação Roberto Marinho.
2. Sim. Pela avaliação por competência, conseguimos identificar as áreas em que nossos alunos se destacam e as que têm mais dificuldades. Conseguimos ser mais justos com nossos alunos, além de visualizar aquilo que nossos discentes precisam desenvolver dentro de uma aula, uma disciplina, um curso etc.
- 3.1. Avaliação contínua
- 3.2. Avaliação paralela
- 3.3 Recuperação imediata do aluno

Quadro nº 12 - Respondente 4

Respondente 4

1. Não. Minha primeira experiência e contato com avaliação por competência se deu aqui na instituição.

2. Sim. A avaliação por competência permite nos assegurarmos de que o aluno está capacitado para aplicar o conhecimento na prática

3. Penso que a avaliação por competência permite o desenvolvimento de habilidades, o respeito ao perfil de cada aluno e a experimentação do conhecimento em situações reais do cotidiano e da vida profissional.

Já a avaliação [*por nota*] permite avaliar se a informação foi “absorvida” pelo receptor (o aluno); porém não evidencia as dificuldades que ele enfrentará no mercado de trabalho ao aplicar o que aprender em situações reais.

Quadro nº 13 - Respondente 5

Respondente 5

1. Não

2. Sim. Porque consegue-se avaliar durante o processo e não sofre o risco de avaliar se ao aluno simplesmente decorou. Também não fica-se refém de conteúdos descontextualizados.

3. Por nota: é excludente; é classificatória; não necessariamente avalia o aprendizado; homogeniza ou estabelece um padrão como ótimo.

Quadro nº 14 - Respondente 6**Respondente 6**

1. Não respondeu

2. Sim. Facilita manter o foco no conteúdo e facilita a avaliação do sucesso no resultado.

3. Não respondeu

Quadro nº 15 - Respondente 7

Respondente 7

1.Sim. Centro Paula Souza - ETEC

2.Sim. Primeiramente, porque é possível definir melhor para aquele que será avaliado o que se pretende que ele compreenda ao término de um ciclo, bem como para o docente é muito mais fácil comparar as evidências observadas durante o processo de aprendizagem com os objetivos a serem alcançados pelos discentes.

3.1. A avaliação por competências não tem objetivo de quantificar o conhecimento do aluno;

3.2.Ela observa o desenvolvimento do aluno no todo e não por tópicos pré-estabelecidos, dando ao docente a possibilidade de observar se competências foram adquiridas durante todo o processo de aprendizagem e não em um tempo determinado.

3.3.Ela permite que o docente detecte por meio de atividades práticas as possíveis dificuldades dos alunos, dando ao professor a possibilidade de recuperar o aluno a qualquer momento do curso.

Quadro nº 16 - Respondente 8**Respondente 8**

1.Não

2.Em nosso caso, creio que sim, mas penso que aliado a outros tipos de avaliação, no caso de escolas, poderiam chegar a objetivos maiores.

3.1. Na avaliação por competência te remete a acompanhar mais de perto do aluno;

3.2. Permite direcionar aos alunos que não se colocam inteiramente no processo de aprendizado um desafio diferente dos demais;

3.3. Permite o envolvimento de todos os alunos numa mesma esfera de discussão, onde opiniões diferentes não serão consideradas como erradas, mas um caminho para se chegar a um consenso, além de dar às aulas uma maior qualidade.

Quadro nº 17 - Respondente 9

Respondente 9

1. Sim. Não em instituição especificamente, mas no trabalho como professora universitária.

2. Sim. É mais eficiente se levarmos em consideração que a avaliação por conteúdo acaba ficando subjetiva. Quando você pensa que um educando sabendo o que vai cair na prova, estuda para aquele dia, não aprende o conteúdo, mas o decora. E pensando assim, dois dias depois ele não se lembra de mais nada. A avaliação por competência desenvolve o educando focando nele a responsabilidade de melhoria contínua.

3. 1. Avaliação por nota desenvolve espírito de competição o que na avaliação por competência desenvolve espírito de responsabilidade (cada um é responsável por desenvolver suas competências).

3.2 Subjetividades da avaliação por nota – estudar só para aquele dia e para obter uma nota para alcançar a média final. Já na avaliação por competência eu vou transformar informação em conhecimento e usar o conhecimento em favor do seu desenvolvimento.

3.3. Prepara o docente para ser conteudista enquanto a avaliação por competência exige do docente um senso crítico e analítico para desenvolver no educando o que ele tem de melhor.

Quadro nº 18 - Respondente 10

Respondente 10

1. Não

2. Não. Critérios subjetivos e limitado.

3.1. Avaliar por nota não significa deixar de lado outros critérios.

3.2. A educação do professor não é levada em conta em nenhum critério. Se focarmos somente a competência sem a coordenação e motivação nenhum critério será eficiente.

3.3. Professores relapsos não necessitam de muito esforço para avaliar competências.

Quadro nº 19 - Respondente 11

Respondente 11

1. Sim, Unibanco.

2. Sim. Pois consegue ultrapassar barreiras de aprendizado no que diz respeito a introjeção de algum tipo de conhecimento, sendo a avaliação por competências mais abrangente.

3.1. Conhecimento abrangente

3.2. Análise de pontos fortes e a melhorar

3.3. Desenvolvimento profissional

Quadro nº 20 - Respondente 12**Respondente 12**

1. Não

2. Sim. Porque insere o aluno como um agente responsável por ele mesmo e não como sujeito passivo.

3. Avaliação por competência: é um meio, no processo. Prepara para a reflexão. Trabalha quantidade a partir da qualidade.

3.1. Avaliação por nota: é um fim no ciclo. Objetiva o imediatismo. Prioriza o quantitativo.

Quadro nº 21 - Respondente 13**Respondente 13**

1. Não

2. Sim. Uma vez que conseguimos avaliar o aluno no contexto geral do programa, temos mais condições de avaliar a qualidade do seu aprendizado, que somado ao fato deste aluno ser o protagonista desta aprendizagem, esta avaliação é mais efetiva.

3.1. Competência: estimula a participação durante todas as atividades e o trabalho em equipe

3.2. Foco na responsabilidade do aluno em alcançar os objetivos dos conteúdos propostos.

3.3. Mais justa, do ponto de vista do aprendizado.

3.4.1. Nota: desestimula os trabalhos em equipe.

3.4.2. O docente tem a responsabilidade de avaliar o aluno pelo resultado da prova, o que nem sempre representa a compreensão do conteúdo proposto.

3.4.3. Aprendizado relativo.

Quadro nº 22 - Respondente 14

Respondente 14

- 1.Sim. FECAP.
- 2.Sim. Prevalece o conhecimento.
- 1.1.Favorece o conhecimento.
- 3.2. Avaliação não é subjetiva.
- 3.3. Trata-se de uma ferramenta pedagógica.

Quadro nº 23 - Respondente 15**Respondente 15**

- 1.Não
- 2.Sim. Distancia as possibilidades das comparações entre os alunos e facilita de maneira justa e reflexiva avaliar a si mesmo. Auxilia na explanação organizar as complexidades de cada área.
- 3.Possibilidade de comparação entre alunos, busca por símbolo numérico e não por compreensão de uma conquista, possibilidade de criação de subterfúgios ou negociação entre aluno e educador.

Quadro nº 24 - Respondente 16**Respondente 16**

- 1.Não
- 2.Não. O método não mostra uma real percepção do grau de conhecimento do aluno quanto à matéria aplicada. Uma prova com 10 questões tem que ser dividida em três para aplicar "I, B ou O". O aluno que tira B pode tanto estar próximo de um "I" como de um "O". Quem tirar 5, 6, 7 ou 8 por exemplo, pode ter uma menção B.
- 3.1. Um melhor ranking de pontuação, onde há uma melhor noção de como está o grau de conhecimento do aluno, para a avaliação por nota.
- 3.2. Oportunidade de implantar ou determinar uma nota mínima para aprovação do aluno, seja no módulo ou no curso como um todo (nota final), para a avaliação por nota.
- 3.3. Maior facilidade na aplicação da menção, um aluno que tira 10 é aquele que acertou tudo. Um aluno que tira ÓTIMO, pode ter errado 3 questões!

Quadro nº 25 - Respondente 17**Respondente 17**

1.Não

2.Sim. Todos acumulam saberes e constroem competências através desta construção conseguimos identificar e mapear o desenvolvimento individual dos alunos. Fica mais claro a avaliação.

Nota: 3.1. O aluno pode ter tirado uma nota alta na avaliação, mas não indica que realmente conhece o assunto;

3.2. Pode ser uma fonte de castigo ou punição;

3.3.É apenas um recorte dos temas abordados;

Competências: 4.1. Podem ser avaliadas as habilidades através da prática linkando com o conhecimento;

4.2. Pode se avaliar não só o conhecimento mas também atitudes;

4.3.Visão mais ampla do desenvolvimento do aluno.

Quadro nº 26 - Respondente 18**Respondente 18**

1.Sim. Faculdade Eniac – Guarulhos.

2.Através dessa avaliação é possível perceber as dificuldades do aluno e trabalhar como melhorá-las.

3.1. Competência: Estímulo - Nota: Obrigação

3.2.Competência: Observação - Nota: Subjetiva

3.3.Competência: Possibilita melhoria – Nota: Mascara a competência

Quadro nº 27 - Respondente 19**Respondente 19**

1.Não. Apesar de acreditar ser a melhor forma de avaliar o aluno.

2.Sim. Porque prepara esse profissional não apenas para desenvolver suas atividades do dia a dia no trabalho, mas também, para ser um diferencial no mercado, referentes a questões humanas, como por exemplo. Muitos profissionais têm grande domínio de informações e demais ferramentas utilizadas, mas possuem grande dificuldade em trabalhar em equipe, comunicar-se adequadamente, pontualidade, assiduidade, dentre outras.

Isso também contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

Muitas instituições exigem que os seus aluno “decorem” uma quantidade enorme de conteúdo, mas esquecem de preparar esse profissional para o mundo real.

3.1. Para mim, a principal diferença é que na avaliação por competência eu consigo desenvolver individualmente cada aluno, e medir o seu desenvolvimento e crescimento, dentro de suas limitações e experiência;

3.2.Formar um profissional com um grande diferencial competitivo no mercado;

3.3.Auxiliar no desenvolvimento não apenas profissional, mas humano.

Quadro nº 28 - Respondente 20**Respondente 20**

1.Não

2.Por quê? Conseguimos dar coerência entre as competências e fazer com que o aluno tenha um aprendizado linear entre os assuntos abordados.

3.Conhecimento linear / melhor aproveitamento do conteúdo técnico / deixa o aluno mais preocupado em aprender do que estudar para provas.

Quadro nº 29 - Respondente 21**Respondente 21**

1. Não

2. Sim. Porque consegue explicitar exatamente aquilo que o aluno conseguiu ou não aprender e o que precisa melhorar.

3.1. Na avaliação por competência você consegue realmente ter uma visão do resultado alcançado pelo aluno, diferente da avaliação por nota, onde se o aluno faltar no dia de uma atividade ou deixar de fazer uma prova ele poderá ficar com nota baixa ou vermelha, o que não quer dizer que não sabe sobre o assunto ou não aprendeu;

3.2. A primeira é mais qualitativa e a segunda mais quantitativa.

3.3. Na primeira o aluno é considerado como sujeito do processo ensino aprendizagem, diferente de uma avaliação por nota.

Quadro nº 30 - Respondente 22**Respondente 22**

1. Não.

2. Sim. Devido ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

3. Não classificação do aluno; acompanhamento da evolução e participação do aluno no processo de avaliação.

Quadro nº 31 - Respondente 23**Respondente 23**

1. Não

2. Devido às seguintes características: é sistêmico permitindo a comunicação regular ao avaliados a fim de que ele possa buscar melhorar o seu desempenho.

3.1. Permite avaliar diferentes características necessárias ao desempenho das tarefas e atividades;

3.2. Não é cíclica, é contínua, fazendo com que possamos avaliar o participante em diversos momentos; e

3.3. Favorece a comunicação entre avaliador e avaliado.

Quadro nº 32 - Respondente 24**Respondente 24**

1. Não respondeu

2. Sim. Como o trabalho por desenvolvimento de competências podemos trabalhar os diferentes níveis de aprendizado da turma e identificar melhor as diferentes formas de aplicação e desenvolvimento de nossos alunos. O Aprendizado se torna mais significativo e consistente.

3. Formas significativas no aprendizado de nossos alunos; acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de nossos alunos e identificação das reais dificuldades para uma melhor ação.

Quadro nº 33 - Respondente 25**Respondente 25**

1. Sim, na função de professor coordenador da diretoria de Ensino Leste 3.
2. Sim. Direciona melhor o aluno (estudante) e também é um orientador eficiente para o docente.
- 3.1. Não avaliar o conteúdo e sim as competências e habilidades;
- 3.2. Avaliar por meio de um indicador;
- 3.3. Quem está envolvido na avaliação não é só o aluno.

Quadro nº 34 - Respondente 26**Respondente 26**

1. Não respondeu
2. O fato da avaliação ser qualitativa torna o processo menos pragmático e definitivo, possibilitando ao docente e ao aluno o estabelecimento de um compromisso mútuo, no qual o aluno tem a percepção gradativa de seu progresso e/ou pontos de aprimoramento.
- 3.1. Por competência: fluxo bilateral e horizontal; holística; processo contínuo.
- 3.2. Por nota: fluxo unilateral e vertical; racional; processo fragmentado.

Quadro nº 35 - Respondente 27**Respondente 27**

1.Não

2.Sim. Porque este tipo de avaliação abrange esferas da formação do ser humano que outros sistemas avaliativos não consideram.

3.1- A avaliação por competência é qualitativa, enquanto a avaliação por nota é quantitativa;

3.2.A avaliação por competência é processual, enquanto a avaliação por nota é final (focada essencialmente em resultados e não no processo);

3.3.A avaliação por competência estimula a cooperação, enquanto a avaliação por notas estimula a competição.

Quadro nº 36 - Respondente 28**Respondente 28**

1.Não

2.Sim. Porque acho que é mais justo. Nos dá condição de avaliar com mais eficácia o aprendizado e a prática deste pelo aluno.

3.Não saberia apontar as diferenças em relação à avaliação por nota, pois, é a minha primeira experiência como docente. Não conheço outro sistema.

Quadro nº 37 - Respondente 29

Respondente 29

1. Não

2. Sim. Pois não leva apenas o resultado final (notas) em consideração, mas sim todo aprendizado.

3. Avaliação processual X avaliação final. Foco no aprendizado X foco no resultado (nota) Indicadores X resultados.

Quadro nº 38 - Respondente 30

Respondente 30

1. Sim, de uma escola técnica que trabalhei em 1997, mas não aplicava.

2. Sim. Porque o aluno é o detentor de seu próprio saber e aprender; assim verificamos uma verdadeira construção do conhecimento.

3. Competências: aluno ativo e detentor de seu saber; professor mais criativo e interativo no processo de aprendizagem e aprendizagem mútua.

Notas: aluno passivo no aguardo de uma recompensa; professor engessado ao avaliar e; aprendizagem de mão única.

Quadro nº 39 - Respondente 31

Respondente 31

1. Sim. Uninove.

2. Sim, é possível avaliar os pontos fortes e o que precisa ser melhorado, dentro das competências/habilidades da pessoa.

3.1. Avaliação por competência: avaliação de desempenho/evolução. Avaliação por nota: quantifica/resultado

3.2. Avaliação por competência: processo. Avaliação por nota: julgamento exato

3.3. Avaliação por competência: indivíduo/ contexto. Avaliação por nota: hierarquia/competição

Quadro nº 40 - Respondente 32**Respondente 32**

1.Não

2.Não. Porque as turmas são muito heterogêneas o que torna muito difícil ao professor ter um parâmetro de avaliação em módulos mais técnicos.

3.Considera histórico de vida, conhecimento anterior do aluno; torna possível desenvolver capacidade/habilidades mais específicas do aluno; o aluno sabe que passa a ser agente ativo no processo de aprendizagem.

Quadro nº 41 - Respondente 33**Respondente 33**

1.Não

2.Sim.

3.Aprendizagem teórica e prática

Avaliação dia a dia

Aulas dinâmicas

Quadro nº 42 - Respondente 34**Respondente 34**

1. Não
2. Sim. Porque é possível avaliar o desempenho individual dos alunos e com isso destacar suas habilidades.
- 3.1. Por competência destaca as habilidades de cada aluno.
- 3.2. Notas podem somente avaliar um momento do aluno.
- 3.3. As empresas hoje avaliam as habilidades e competências dos candidatos em não notas.

Quadro nº 43 - Respondente 35**Respondente 35**

1. Sim. ETEC Camargo Aranha.
2. Sim. A avaliação de um estudante envolve uma série de requisitos que não são quantitativos e sim qualitativos, a avaliação por competência demonstra a qualidade desenvolvida pelo estudante (isto não pode ser quantificado).
3. Nota define quantidade de erros e acertos e não a qualidade dos acertos; a competência demonstra de maneira clara os aspectos qualitativos do estudante; e permite avaliar o desenvolvimento do estudante durante o processo de aprendizagem (não é preciso fazer uma média aritmética que pode omitir qualquer melhora no fim do processo).

Quadro nº 44 - Respondente 36**Respondente 36**

1. Não

2. Avaliação contínua centra-se nos resultados do desempenho profissional.

3. Avaliação por Competências: é orientada por normas definidas como um conjunto de padrões válidos em diferentes ambientes produtivos fornecendo parâmetros de referência e de comparação para avaliar o que é ou a que deve ser capaz, enquanto a avaliação tradicional está associada a um curso ou programa que ocorre em etapas cujos resultados compõem um grau final com escalas de pontos que possibilita comparação estatísticas.

Quadro nº 45 - Respondente 37**Respondente 37**

1. Sim

2. Sim. Avalia se o perfil comportamental e técnico dos alunos estão alinhados ao perfil exigido para aquela competência profissional.

3. Avaliação por competência:

3.1. Se sabe fazer as coisas.

3.2. O professor precisa observar o aluno.

3.3. Se preocupa com a autonomia do aprendiz.

4. Avaliação por notas:

4.1. Se assimilou certo conteúdo.

4.2. Corrige a prova e dá a nota.

4.3. O aluno é visto como um ser paciente e receptivo.

Quadro nº 46 - Respondente 38**Respondente 38**

1.Não

2.Sim. Porque a cada atividade desenvolvida você tem como observar se se atingiu o objetivo traçado por essas atividades e se pode apontar ao aluno quais os passos subsequentes.

3.1. Maior clareza para alunos e docentes de onde se quer chegar

3.2.Maior recepção do aluno do que de fato ele aprendeu

3.3. Maior facilidade de aplicar o que aprendeu nas práticas cotidianas.

Quadro nº 47 - Respondente 39**Respondente 39**

1.Não

2.Sim. Desta forma se evidenciam a aquisição de competências requeridas/ desejadas e, determinado campo por meio do CHA.

3.1. Participação bilateral X imposição (nota)

3.2.Processual X impositiva e fragmentada (nota)

3. 3.Focada na aprendizagem X classificatória [nota].

Quadro nº 48 - Respondente 40**Respondente 40**

1. Não

2. Sim. É possível ver perceber as evoluções e dificuldades e buscar uma maneira para solucionar a situação.

3. Maior aceitação do aluno, melhor relacionamento entre docente e aluno, possibilita a exposição dialogada referente à evolução do aluno.

d) Quarta categoria – um sistema, múltiplas respostas

A quarta categoria se refere à multiplicidade de justificativas dadas pelos entrevistados. Na segunda parte da Pergunta de nº 2, do Anexo B, solicitou-se aos entrevistados que justificassem suas respostas – se consideravam que *Sim, Por quê?* – e se achavam que *Não, Por quê?* – com o objetivo de se apurar qual era a visão dos respondentes sobre o sistema de avaliação por competências.

A escolha de uma pergunta aberta, após uma questão fechada, justifica-se em razão de se buscar um posicionamento mais preciso a respeito da problemática, por parte dos professores da instituição de ensino profissionalizante pesquisada.

A premissa a esse tipo de coleta de dados era a de não restringir a resposta. Dessa forma, não se pediu, por exemplo, apenas uma justificativa, o que não atenderia ao objetivo proposto desse estudo, na medida em que um tema tão complexo não poderia merecer um tratamento a ser considerado de maneira simplista.

Dessa forma, as respostas foram múltiplas, ultrapassando os 100%, o que implicou na criação de subcategorias para as respostas mais representativas. Isso em linha com o pensamento de BARDIN (2009) que recomenda que nem todo o material de análise é “[...] susceptível de dar lugar a uma amostragem e, nesse caso,

mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo se este for demasiadamente importante” (p. 123).

Assim, temos como respostas mais significativas à justificativa da Pergunta de nº 2 (*“Depois de lecionar nesta instituição de ensino, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente? Se Sim, por quê”*):

Quadro nº 49 – Principais respostas à Pergunta nº 1 – Anexo B

Respostas à Pergunta nº 1 – Anexo B	Nº de vezes em que aparece
Por ter foco no processo de aprendizagem	16
Autonomia do aluno	06
Por estar relacionada ao mercado de trabalho	05
Por ser um processo de avaliação contínuo	04
Por ser qualitativa/ objetivar qualidade	04
Desenvolvimento do ser humano	02
Por prevalecer o conhecimento	01
Não responderam	03

(Para se constatar todas as respostas, veja a lista de quadros de cada um dos respondentes)

Fonte: a autora

Ocorreram diversas outras respostas, não passíveis de classificação em uma subcategoria específica, tais como: *“Avaliar por competência permite olhar para o aluno em sua individualidade”*; *“Não se fica refém de conteúdos descontextualizados”*; *“Facilita manter o foco no conteúdo”*; *“Avaliação por competências é mais abrangente”* e outras.

Dos três entrevistados que disseram não considerar o sistema de avaliação como o mais eficiente, dois deles deram respostas aproximadas: um criticando os *“critérios subjetivos e limitado[s]”* e, o outro respondente, alegando que *“o método não mostra uma real percepção do grau de conhecimento do aluno quanto à matéria aplicada”*. O terceiro sujeito sente que a avaliação por competências não é eficiente, na medida em que *“as turmas são muito heterogêneas, o que torna difícil ao professor ter um parâmetro de avaliação em módulos mais técnicos”*.

A coleta de dados revelou respostas coincidentes em relação às perguntas de nº 2 (*“Depois de lecionar nesta instituição de ensino, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente?”*) e de nº 3 (*Aponte três diferenças básicas entre avaliação por competência e avaliação por nota*), o que não era o objetivo, mesmo após a fase de testes do questionário, pois a questão de nº 3 solicitava diferenciações simples, praticamente de caráter opositor, para que fossem tabuladas, quantificadas e qualificadas.

Os sujeitos se apropriaram do espaço e manifestaram suas opiniões, muitas coincidentes com respostas à Pergunta de nº 2. Aqui também cabe a observação feita anteriormente, de que o número de respostas, por ser cumulativo, ultrapassa os 100%.

Como diferenças principais entre as avaliações por nota e avaliação por competências, os entrevistados apontaram as seguintes respostas mais significativas, conforme o quadro abaixo:

Respostas – principais diferenças	Nº de vezes em que aparece
Avaliação por competência tem foco na aprendizagem, identificação e ação sobre as dificuldades e possibilidade de recuperação	18
Avaliação por competência é um processo contínuo	14
Avaliação por nota é classificatória	10
Avaliação por competências estimula o aluno, provoca interesse, cooperação e melhor relacionamento	08
Busca a autonomia do aluno/ser agente do seu aprendizado	08
Avaliação por competências qualifica, enquanto avaliação por nota quantifica conhecimento	07
Avaliação por competências está mais relacionada ao mercado de trabalho	04

	<i>(continua)</i>
	<i>(continuação)</i>
Avaliação por nota estimula a competição	03
Avaliação por competência: conhecimento	02
Avaliação por nota: fragmentada	02

Quadro nº 50 – principais respostas – diferenças entre as avaliações por competências e por nota

Fonte: a autora

A prevalência da justificativa, como vemos no quadro acima, ficou com a resposta de que a avaliação por competências com foco na aprendizagem, permitindo a identificação e ação sobre as dificuldades e possibilidades de recuperação do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa, diante da complexidade do tema de avaliar por competências, foi o de contribuir, de alguma maneira, para o aprofundamento desta questão, respondendo a questões como: quais seriam a visão, o entendimento e/ou questionamento dos professores dessa escola de ensino profissionalizante. Este estudo tornou-se necessário devido a sua atualidade e por ser polêmico, tanto na academia quanto no mundo corporativo.

Outro interesse manifesto desse estudo era o de buscar apurar quais seriam as principais diferenças entre os dois sistemas de avaliação, por nota – utilizado na grande maioria das escolas de ensino público - e por competências.

Para isso, tornou-se essencial conhecer a história do ensino profissionalizante que, passados vários séculos de uma existência marcada pelo assistencialismo governamental e falta de reconhecimento, desde os tempos do ‘simples’ ensino de ofícios, ainda não conseguiu apagar os ranços da discriminação que o acompanham, de uma forma ou de outra, mesmo até os dias de hoje.

Permanecem dualidades seculares envolvendo a educação, como apontou esta pesquisa, com a prevalência de dois sistemas de ensino - um público e outro profissionalizante, um sendo considerado direcionado para os saberes e conhecimentos e, outro, para os que não alcançaram essa ‘benesse’. O primeiro, destinado aos detentores de status, enquanto o segundo serviria aos desassistidos, trabalhadores etc.

A pesquisa envolvendo o arcabouço teórico existente em relação à problemática levantada na educação profissional no Brasil mostrou-se insuficiente e longe dos objetivos desse estudo, que possibilitassem um embasamento consistente

e uma análise teórica aprofundada sobre o tema. Isso se devendo, em grande parte, à escassa literatura sobre a prática e a realidade do dia a dia dos docentes em avaliar por competências o que, de qualquer forma, não impediu esse trabalho.

Alguns estudos neste sentido se dedicaram a observar o fenômeno ora sob a ótica dos trabalhadores ora analisando a visão das organizações sindicais e das empresas. Pouco ainda se encontrou, na ampla pesquisa bibliográfica empreendida, estudos que contemplassem a visão dos docentes, apontassem suas dificuldades e desvelassem possíveis incertezas, que naturalmente devem existir e merecem a realização de outras pesquisas, que abordem igualmente outros aspectos importantes em relação a essa temática.

O fato de que sete em cada 10 sujeitos afirmarem desconhecer a avaliação por competências, antes de ingressar na unidade de ensino pesquisada, mostra uma realidade de desconhecimento por parte dos educadores e a não disseminação dessa modalidade de avaliação.

Ao mesmo tempo, é no mínimo intrigante esse resultado dos dados coletados, já que esse desconhecimento não mostrou ser impedimento para que estes mesmos sujeitos passassem a avaliar por competência somente a partir de suas contratações. E que, mesmo assim, nove em cada dez dos entrevistados consideraram essa modalidade de avaliação como eficiente.

Uma das hipóteses que pode ser levantada em relação a essa questão, mesmo em não sendo o objeto principal dessa pesquisa. Uma das considerações que podemos fazer é no sentido de que a instituição mantém um programa de capacitação para os docentes recém-contratados, denominada PDE, composto por cursos e treinamentos, o que poderia resultar em mais conhecimentos, informações e segurança na aplicação da avaliação.

Neste caso, configura-se uma possível prevalência da prática sobre conhecimento. De qualquer modo, surge aqui uma oportunidade futura de uma hipótese importante a ser mais bem investigada, principalmente por abrigar uma possível contradição entre conhecimento anterior e prática sem experiência na execução de uma avaliação por competência.

Aqui, cabe outra reflexão, que igualmente merece ser pesquisada, relacionada à formação dos docentes do ensino profissionalizante: será que esses profissionais estão sendo devidamente qualificados, tornando possível uma ação

educadora relevante e que o possibilite a executar a avaliação por competências da maneira correta?

O tema da formação e qualificação dos professores, sempre presente na mídia e considerado pelos educadores como um dos fatores determinantes para termos uma educação de melhor qualidade, frequentemente é relacionado apenas aos docentes do ensino público.

Mas e o que dizer a respeito dos professores que atuam no ensino profissionalizante? Por quê igualmente não são instados a se qualificarem? Inquieta a percepção de que esses mesmos profissionais ficam relegados a um segundo plano, assim como o segmento educacional em que atuam.

A evidência da complexidade do tema e sua profundidade também evidencia-se a partir da variedade de respostas dadas à questão dos 'porquês' de os docentes considerarem esse método como o mais eficiente. Nada menos do que sete diferentes principais respostas principais foram coletadas, capitaneadas pela principal, a de que a avaliação por competências tem no processo de aprendizagem uma de suas maiores forças, amplamente prevalecente com 16 respostas.

O mesmo se verificou quando a pergunta se relacionava com as diferenças existentes com a avaliação por nota: aqui, foram encontradas 10 diferentes respostas principais, sendo o foco na aprendizagem, identificação e ação sobre as dificuldades e possibilidade de recuperação do aluno a mais citada, com 18 respostas.

A multiplicidade de respostas encontradas nas duas questões levantadas não impediu e atendeu satisfatoriamente aos objetivos da pesquisa, de melhor conhecer a visão e o entendimento dos entrevistados a respeito da problemática aqui estudada. Ao mesmo tempo, a variedade de fundamentações elencadas pelos respondentes merece uma investigação mais aprofundada.

Se um dos grandes desafios ainda presentes em nosso sistema educacional é no sentido de as instituições de ensino se manterem como instituições contemporâneas aos problemas e necessidades, conforme BIANCHETTI, PALANGANA (2000), este se amplia e ganha ainda maior relevância quando se trata do ensino profissionalizante, tido como uma espécie de "primo pobre" da educação.

Longe de ter esgotado assunto tão polissêmico e complexo, essa pesquisa sempre teve como objetivo lançar outros olhares sobre a temática abordada e,

modestamente, contribuir para o aprofundamento da problemática, com o objetivo de incentivar novas pesquisas e abordagens sobre a avaliação por competências.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, B.D. *Portal da antiga academia imperial de belas artes: a entrada do neoclassicismo no Brasil*. Rio de Janeiro: 19&20, 2008. V. III, nº 1.

ANDRADE, A.F.B.; ANDRADE E.C.S. *Competências essenciais que favorecem o alinhamento estratégico da TI com o negócio*. Boletim Técnico do Senac: a revista do ensino profissional. Rio de Janeiro: 2013, v. 39, n.1, jan/abr. 2013.

ANDRADE, J.P. *Aspectos do ensino profissionalizante no Brasil*. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/89.pdf>. Acesso em out/2013.

ALEXIM, J.C. *A certificação nos domínios da educação profissional e no mercado de trabalho*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2001. V.27, n.2, maio/ago.

ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: questões de teoria e de método*. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2005. (p. 29-36)

ARROIO, A; RÉGNIER, K. *O novo mundo do trabalho: oportunidades e desafios para o presente*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2001. V.27, n.2, mai/ago.

ARRUDA, M.C.C. *Qualificação versus competência*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2000. V.26, n.2, mai/ago.

BARATO, J.N. *Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional*. São Paulo: SENAC, 2002.

BARBOSA, A.C.Q; RODRIGUES, M.A. *Alternativas metodológicas para a identificação de competências*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2006. V.32, n. 2, mai/ago.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARONE, R.E.M. *Educação e políticas públicas: questões para o debate*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, 2000. V. 26, n. 3, set/dez 2000.

BELLO, J.L. de PAIVA. *História da educação no Brasil - primeira República*. Disponível em Pedagogia em foco: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>>. Acesso em out/2013.

BIANCHETTI, L; PALANGANA, I.C. *Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2000. V. 26, n.2, maio/ago.

BRANDÃO, M. *Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 1999. V.25, n.3.

BRASIL. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article> Acesso em out/2013.

_____. *Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927*. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 22 ago. 1927.

_____. Ministério da Justiça – Arquivo Nacional – Memória da administração pública brasileira. *Escola real de ciências, artes e ofícios*. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3591>>. Acesso em out/2013.

_____.Decreto-Lei 7.566. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em out/2013.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: < www.planalto.gov.br>. Acesso em: out/2013.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: out/2013.

_____. Parecer 16/99, de 05 de outubro de 1999. Documento, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. 1999a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: out/2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. 1999b.

BRÍGIDO, R.V. *Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan/abr., 2001.

BURNIER, S. *Projetos de trabalhadores: os significados dos cursos profissionalizantes* Boletim Técnico do Senac. Rio e Janeiro: 2004, v.30, n.2, mai/ago.

_____. *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2001. V.27, n.3, set/dez.

CAMARGO, A.C. *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*. MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3591>>. Acesso em out/2013

CANALI, H.H.B. *A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional*. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em out/2013.

CHIZZOTTI, A. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular*. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/17644/9715> Acesso em jan/2013.

_____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORDÃO, F.A. *Educação profissional – cidadania e trabalho*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2006. V.32, n.1, jan/abr.

CUNHA, L. A. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. Cadernos de Pesquisa, nº 111, dez. 2000c.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, 2000a.

DELUIZ, N. *O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: out/2013.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?* Disponível em <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273d.htm>>. Acesso em dez/2013.

_____. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Senac, 1999.

_____. *Concepções atuais de educação profissional*. 3 ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

_____. DEPRESBITERIS, L. *Educação profissional: seis faces do mesmo tema*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2000. V.26, n.2, mai/ago.

_____. *Competências na educação profissional – é possível avaliá-las?*. Boletim Técnico do Senac. Disponível em <www.senac.br/informativo/BTS312/boltec312a.htm>. Acesso em jun/2013.

_____. *Educação profissional: seis faces do mesmo tema*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2000. V.26, n.2, maio/ago.

FONSECA, C.S. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. V.1

FRIGOTTO, G. *Modelos ou modos de produção e educação: dos conflitos às soluções*. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 27, n. 147, p. 7-14, out./dez.1999.

GALHARDI, A.C.; AZEVEDO, M.M. *Avaliações de aprendizagem: o uso da taxionomia e Bloom*. Disponível em: http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/008-workshop-2013/trabalhos/educacao_corporativa/121728_237_247_FINAL.pdf. Acesso em fev/2014.

GATTI, B.A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série pesquisa em educação, v.1).

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUST, S.R. *Avaliação de aprendizagem na educação profissional em saúde*. (Dissertação de Mestrado em Educação). PUC-Campinas-SP, 2007.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HAYDT, R C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KRAEMER, M.E.P. *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Disponível em

<<http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2010/11/Avaliacao-Como-Processo-de-Construcao.pdf>>. Acesso em out/2013.

KOCHE, J.C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KÜLLER, J.A., *Educação profissional e compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2013. V.39, n.1.

KUENZER, A.Z. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2002. V.28, n.2, p.2-11.

_____. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2003. V.29, n.1, jan/abr.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática*. 2000. Republicação de entrevista publicada no Jornal do Brasil, em 27 de abril de 2000. Disponível em www.luckesi.com.br. Acesso em dez/2013.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANFREDI, S.M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5 ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, R.B. *Desenvolvendo competências*. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/gestao-e-lideranca/artigos/2714/desenvolvendo-competencias#ixzz2l7dLxG1Y>>. Acesso em out/2013.

MASSUIA, C.S. *As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/#ixzz26GIPszp6>. Acesso em out/2013.

MERCADANTE, M.S. *Avaliação no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo: 2008.

MICHAELIS - dicionário escolar língua portuguesa. – 3 ed., 4 impressão. Melhoramentos: 2009.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: 2003, Vozes.

MORAES, F de. *Educação profissional e trabalho: empresa pedagógica, programa de aprendizagem e estágio supervisionado*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 2013. V. 39, n. 1, janeiro/abr.

MORAES, R. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Revista Ciência & Educação, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MORETTO, V.P. *Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social*. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?view.1596>. Acesso em out/2013.

MOTA, R. *Educação profissional e aprendizagem baseadas no trabalho*. Boletim Técnico do Senac – Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro: 2013, v.39, n.1, jan/abr. 2013.

PARANHOS, M.P. *A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (des)qualificação do trabalho*. Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional. Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010.

PENIN, S. *Cotidiano e escola, a obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. São Paulo: Cortez

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. T. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PRONKO, M. A. *A disputa entre capital e trabalho na concepção e na formulação de políticas de formação técnico-profissional no Brasil: uma aproximação histórica*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro: 1998. V.24, n.2, mai/ago.

_____. *Formação profissional: os (des)caminhos da democratização educacional*. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro. Set/dez 1999. V.25, n. 3. PROPOSTA pedagógica do Senac. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/pdf/29550.pdf>>. Acesso em dez/2013.

RAMOS, M.N. *Avaliação por competências*. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/avacom.html>>. Acesso em jun/2013.

RESENDE, E. *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

SALES, P.E.N; OLIVEIRA, M.A.M. *Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas*. 2010. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B305EbExxP4J:www.senapt.cefetmg.br/permalink/a5e3d24f-77d3-11df-9034-001e4f1ef15c.html+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em jun/2013.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. A dos. *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

_____. *A lógica da avaliação formativa como recurso para o desenvolvimento de competências na educação profissional*. Disponível em: <http://www.jurandirsantos.com.br/wa_files/A_Logica_da_avaliacao_formativa_como_recurso_para_o_desenvolvimento_de_competencias_na_educacao_prof.pdf>. Acesso em dez/2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M.B.N. *Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)*. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional, 1977.

SOBRINHO, W.P. *Dom João 6º cria a primeira escola de artes do Brasil*. Jornal Folha de São Paulo, Folha on-line, 03/03/2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foalha/brasil/ult96u374332.shtml>. Acesso em out/2013.

TRINDADE, R. *Competências e Educação: contributo para uma reflexão de caráter pedagógico*. Boletim Técnico do Senac – Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v.39, n.1, jan/abr. 2013.

VIEIRA, H.C.; CASTRO, A.E.; SCHUCH JUNIOR, V.F. *O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes*. In: XIII SEMEAD – Seminários de Administração, 2010. São Paulo: FEA-USP. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/inquiries/Vieira_Castro_Schuch.pdf.

WEISZFLOG, W. *Michaelis – moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

WITTACZIK, L.S. *Educação profissional no Brasil: histórico*. Em: *Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v. 1, nº 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008.

ANEXOS

ANEXO A - 1ª parte - Questionário enviado aos entrevistados

Questionário encaminhado para os sujeitos das sete unidades de ensino profissionalizante pesquisada, dividida em dois anexos

<u>ANEXO A</u>
<u>1. Identificação</u> Nome Idade
<u>2. Formação</u> () Graduação () Pós graduação Latu Sensu () Pós graduação Stricto Sensu
<u>3. Cargo</u>
4 Há quanto tempo trabalha na instituição?
5. Há quanto tempo avalia por competência?

ANEXO B – 2ª parte – Questionário enviado aos entrevistados

Questionário encaminhado para os sujeitos das sete unidades de ensino profissionalizante pesquisada.

ANEXO B

1. Você conhecia a avaliação por competência antes de lecionar nesta instituição? Se sim, de qual instituição de ensino anterior?

2. Depois de lecionar nesta instituição, e utilizar a avaliação por competência, você considera que este sistema é o mais eficiente?

() Sim Por quê?

() Não Por quê?

3. Aponte três das principais diferenças básicas entre avaliação por competência e avaliação por nota:

1.

2.

3.

ANEXO C – e-mail enviado aos docentes

Mensagem de e-mail encaminhado para os entrevistados, solicitando a sua participação na pesquisa, além de especificar a preservação do sigilo sobre os dados pessoais:

De: Solange Cristina Zambieri

Enviada em: quarta-feira, 5 de junho de 2013 21:16

Para: Solange Cristina Zambieri

Assunto: Pesquisa_Avaliação Por Competência_Mestrado

Olá, bom dia.

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a algumas poucas perguntas a respeito de como você vê o seu trabalho e a questão de avaliação por competências. Essa minha pesquisa rápida faz parte da dissertação de mestrado em educação – Formação docente, da Universidade Metodista, e foi autorizada pelo [REDACTED].

Os questionários são simples, mas a sua participação será de grande ajuda pois, como você bem o sabe, são questões que afetam diretamente o desenvolvimento do processo de aprendizagem no ensino profissionalizante.

Assim, as suas reflexões podem contribuir de maneira positiva para um novo olhar sobre esse universo tão complexo.

De qualquer forma, agradeço a sua participação e colaboração. E, se precisar de mais informações, é só me contatar.

Obrigada por responder ao questionário. Suas informações pessoais serão preservadas e não serão reveladas.