

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Bruno Rezende Lima**

**AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E  
HABILIDADES: um estudo sobre as representações  
sociais dos professores do Ensino Técnico Integrado  
ao Médio**

**Taubaté – SP  
2020**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Bruno Rezende Lima**

**AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E  
HABILIDADES: um estudo sobre as representações  
sociais dos professores do Ensino Técnico Integrado  
ao Médio**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Maria Dias Reis  
Pacheco

**Taubaté – SP  
2020**

**BRUNO REZENDE LIMA**

**AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo  
sobre as representações sociais dos professores do Ensino Médio Integrado  
ao Médio**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Maria Dias Reis  
Pacheco

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Serra Rios

Universidade Estadual do Maranhão

Assinatura \_\_\_\_\_

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1993, p. 27)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, o Grande Arquiteto do Universo; em meus momentos de dificuldades, procurei na oração a iluminação e conforto para enfrentar as adversidades da vida.

Aos meus pais, Marcelo e Erly que me ensinaram a importância do estudo na vida.

À minha mulher Fabiana Lima, que sempre está ao meu lado e me apoiou nesse árduo processo de desenvolvimento, pela companhia durante as aulas e a escrita do trabalho, bem como pela paciência nos momentos em que necessitei me ausentar (desse mundo) para escrever o presente texto. Te amo.

Aos meus irmãos Mábio, Augusto e Ivan que sempre estão comigo nos momentos de dificuldades e estão sempre torcendo por mim.

À minha sogra Maria Tereza, que, através de sua história de vida, serviu de exemplo para demonstrar que tudo na vida é possível, mesmo nas dificuldades.

Aos irmãos da A.R.L.S Luz do Oriente por compreenderem a minha ausência durante esses dois anos e sempre me mostrarem como seguir a retidão da vida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que sempre me ouviram falar sobre esta pesquisa.

Ao meu amigo Davi Lima, por ter me auxiliado de todas as maneiras possíveis para a realização dessa pesquisa.

À Professora Doutora Márcia Maria Reis Pacheco, orientadora desse trabalho, pelas inúmeras oportunidades de crescimento pessoal que me proporcionou, durante o período que tive o privilégio de estar ao seu lado, demonstrando, além do seu conhecimento, através de suas ações, o comprometimento que um professor sempre deve ter com seus alunos.

À Professora Doutora Virginia Mara Próspero da Cunha, por aceitar o convite em participar das bancas de qualificação e de defesa da presente dissertação, abdicando do seu precioso tempo para prestar suas contribuições à pesquisa científica e ao desenvolvimento do conhecimento.

À professora Maria de Fátima Serra Rios, por disponibilizar o seu tempo para participar das bancas de qualificação e de defesa da presente dissertação, além das valorosas contribuições para este trabalho.

As Professoras do Mestrado em Educação pelos aprendizados proporcionados, sempre com grande entusiasmo, e pela contribuição que têm dado para a existência e o desenvolvimento do Programa.

Aos Colegas de curso pela companhia durante essa dolorosa caminhada construtiva, na qual tivemos de abdicar de muitas coisas, compartilhando nossas angústias, sendo que, por meio desse texto, compartilho com todos vocês a alegria pela finalização dessa etapa. Em especial, a Fátima Roseni da Costa que sempre me incentivou nos momentos de dificuldade para finalizar esse trabalho.

Aos meus alunos que assistiram à apresentação. Muito obrigado pelo carinho de vocês!!!!

Aos Funcionários do MPE pela ajuda e orientação nos momentos das dificuldades administrativas.

## RESUMO

Uma vez que existe grande diferença entre a realização de exames e a realização de uma avaliação, muitas vezes o professor acredita estar realizando uma prática avaliativa quando só está realizando testes, fruto de um modelo tradicional de educação, que formou a mentalidade de muitos professores. Partindo do pressuposto de que avaliação pode constituir um entrave ao desenvolvimento do aluno, buscou-se, nessa pesquisa, compreender as Representações Sociais que os professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio têm sobre a avaliação por competências e habilidades. Assim, o estudo fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e Jodelet e à luz de teóricos sobre avaliação por competências e habilidades como Luckesi, Zabala, Perrenoud e Demo. Esse estudo foi realizado em uma instituição de ensino vinculada à Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do Estado de São Paulo, que oferece Ensino Técnico Integrado ao Médio. Foi adotada a perspectiva qualitativa e constitui-se em pesquisa exploratória e descritiva. A amostra foi composta por 21 professores que responderam o questionário com perguntas fechadas e abertas. Para aprofundamento na entrevista semiestruturada, foram convidados três professores que lecionam no núcleo comum e três professores que lecionam na área técnica, que ministram aulas no Ensino Médio Integrado ao Médio. Os dados quantitativos foram estruturados e ponderados manualmente e os dados qualitativos foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin. Os resultados encontrados na análise dos dados permitem constatar visões distintas dos docentes sobre o conceito de avaliação, principalmente quando se trata por competências e habilidades. Há falta de instrução durante a formação acadêmica sobre a temática; os poucos momentos de encontros pedagógicos preocupam-se com a lógica da instrumentalização técnica e pouco desenvolvem a lógica de uma crítica sobre a sua própria ação. Acredita-se que esse estudo pode propiciar subsídios para muitas reflexões sobre o processo de avaliação do professor e sua contribuição em sala de aula, no contexto da avaliação, a partir das contribuições teóricas das Representações Sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de aprendizagem; Competências e Habilidades; Representações Sociais; Ensino Técnico Integrado ao Médio.

## ABSTRACT

Because there is a considerable distinction between examination and evaluation, teachers frequently believe they are assessing students when they are in fact just applying tests. This is due to the traditional way of thinking that has shaped our conceptions through the years. Considering that a misunderstanding about assessments might impose a barrier to the students' development, it is of great value to shed some light on how Social Representations affect teachers of Technical Courses Integrated to Secondary Education in regards to their evaluation of the students' competencies and skills. This study took place in an educational institution linked to the Department of Development and Technology of the State of Sao Paulo, which offers technical courses integrated to secondary education. This paper is based on the Theory of Social Representations by Moscovici and Jodelet, taking into consideration the works of Luckesi (2011, 2015), Zabala (1998, 2010), Perrenoud (1999) and Demo (2012) concerning the evaluation of learning under the lens of competencies and skills. A qualitative perspective was chosen and this work consists of an exploratory and descriptive research. A group of 21 teachers answered a questionnaire with open and closed questions. In order to go deeper, a semi-structured interview was conducted with three teachers who teach exclusively technical classes and three other teachers who teach integrated classes. While qualitative data analysis has followed Bardin's methodology (2016), the quantitative data has been structured and analyzed by hand. Data showed that teachers have different conceptions about evaluation, mainly when considering the evaluation of competencies and skills. The lack of opportunities to explore this subject during the years of a teacher's training, besides scarce moments of pedagogical meetings for critical thinking, and the lack of specific parameters set by the institution, might make it hard for teachers to reflect on that matter extensively. That is why we believe this paper can contribute to a deeper reflection regarding the assessment as a process, as from the Social Representations Theory.

**KEY-WORDS:** Learning evaluation. Competencies and Skills. Social Representations. Technical Courses Integrated to Secondary Education.

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CEETEPS	–	Centro de Educação Estadual Tecnológica Paula Souza
CPS	–	Centro Paula Souza
CLT	–	Consolidação das Leis Trabalhistas
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	–	Escolas Técnicas Estaduais
ETIM	–	Ensino Técnico Integrado ao Médio
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	–	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFs	–	Institutos Federais
IFSULDEMINAS	–	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
LDB	–	Leis de Diretrizes de Base da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NSA	–	Novo Sistema Acadêmico
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	–	Produto Interno Bruto
PT	–	Partido dos Trabalhadores
RS	–	Representações Sociais
SARESP	–	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SDECTI	–	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo
SciELO	–	<i>Scientific Eletronic Library</i>
SINTEPS	–	Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza
PL	–	Plano de Lei
PPG	–	Plano Plurianual de Gestão
PPP	–	Projeto-político-pedagógico
PROEMI	–	Programa Ensino Médio Inovador
PUC/SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos da pesquisa por gênero	76
Figura 2 – Sujeitos da pesquisa por gênero – Ensino Técnico	77
Figura 3 – Sujeitos da pesquisa por gênero – Ensino Médio	77
Figura 4 – Faixa Etária – Ensino Médio	78
Figura 5 – Faixa Etária – Educação Profissional	79
Figura 6 – Idade dos docentes na instituição	79
Figura 7 – Forma de contratação dos docentes	80
Figura 8 – Quantidade de disciplinas que os professores do Ensino Médio lecionam	81
Figura 9 – Quantidade de disciplinas que os professores do Ensino Técnico lecionam	82
Figura 10 – Tempo de atuação na instituição	82
Figura 11 – Nível mais elevado de educação formal dos professores	84
Figura 12 – Função da avaliação aprendizagem	86
Figura 13 – Instrumentos de avaliação aprendizagem	88
Figura 14 – Competências	90
Figura 15 – Habilidades	91
Figura 16 – Atitudes	91
Figura 17 - O que seus alunos acham da sua prática avaliativa?	92
Figura 18 – Principais desafios para o desenvolvimento das práticas avaliativas	94

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Delimitação do estudo	18
1.4 Relevância do estudo / Justificativa	18
1.5 Organização do trabalho	19
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	21
2.1 Panorama de pesquisas	21
2.2 Avaliação de aprendizagem	34
2.2.1 Avaliação de aprendizagem e suas concepções históricas	34
2.2.2 As concepções pedagógicas sobre avaliação de aprendizagem	42
2.3 Competências	48
2.3.1 Competências: uma construção histórica social	49
2.3.2 Competências: o evolutivo do conceito histórico na educação	51
2.3.3 Competências e avaliação	57
2.4 O que são Representações Sociais	60
2.4.1 Representações Sociais e suas funções	64
2.4.2 Representações Sociais e suas finalidades	64
2.4.3 Representações Sociais e suas condições emergenciais	65
2.4.4 Representações Sociais e a origem do conceito	66
<b>3 METODOLOGIA</b>	70
3.1 Tipo de pesquisa	71
3.2 População	71
3.3 Instrumentos	72
3.4 Procedimentos para coleta de dados	73
3.5 Procedimentos para análise de dados	74
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	75
4.1 Dados sociodemográficos	75

4.1.1 A caracterização dos professores por gênero	76
4.1.2 A caracterização dos professores por faixa etária	78
4.1.3 A particularização dos docentes na instituição	80
4.1.4 Tempo de atuação dos docentes na instituição	82
4.1.5 Formação profissional dos docentes da instituição	84
4.2 Visões dos professores sobre avaliação aprendizagem	85
4.3 Análise das Entrevistas	96
4.3.1 Categoria sobre a ação de ensinar	96
4.3.2 Categoria sobre a avaliação de aprendizagem	99
4.3.3 Categoria sobre avaliar sobre competências e habilidades	101
4.3.4 Categoria sobre as dificuldades de praticar a avaliação por Competências e habilidades	102
4.3.5 Categoria sobre as orientações para a prática da avaliação por competências e habilidades	103
4.3.6 Categoria dos planejamentos das avaliações	105
4.3.7 Categoria sobre a proposta da instituição sobre a forma de avaliação	106
4.3.8 Categoria sobre os critérios que os docentes utilizam para avaliação	107
4.3.9 Categoria sobre a realização da recuperação dos conteúdos apresentados em Sala de aula	108
4.3.10 A instituição realiza algum momento para socializar as práticas pedagógicas	110
4.3.11 Sugestões que os docentes mudariam no processo de avaliação no ensino- aprendizagem da instituição	111
<b>5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS</b>	114
<b>REFERÊNCIAS</b>	118
<b>ANEXO I – Ofício</b>	126
<b>ANEXO II – Termo de Autorização da Instituição</b>	127
<b>APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados – Questionário</b>	128
<b>APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados – Roteiro da Entrevista</b> Semiestruturada	131
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	132
<b>ANEXO A - Parecer Consubstancial do CEP</b>	134

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2001, o autor deste trabalho ingressou no Curso de Licenciatura em História, na Universidade de Taubaté. Os professores eram competentes e incentivavam a pesquisa histórica, porém o interesse sempre foi a sala de aula. No final da graduação, em 2004, ocorreu o início da minha docência em uma escola particular, na cidade de Caçapava, como professor do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2006, ingressei na Pós-Graduação no curso *Lato Sensu* em História, Sociedade e Cultura, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), o que possibilitou uma excelente oportunidade de aprofundamento teórico em História. Foi decorrente da monografia desse curso, sobre Cinema, História e Sala de Aula, que aconteceu o fascínio pela docência e pela diversidade da prática em sala de aula.

No ano de 2009, com a aprovação em concurso público para Professor de História, tive um período curto – entre os anos de 2009 e 2012 – de docência no ensino público pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

No mesmo ano (2009), começou o meu vínculo com o Centro Paula Souza, instituição vinculada à Secretaria de Tecnologia do Estado de São Paulo, com atuação no Ensino Médio e Técnico, nos quais leciono até hoje. Nessa instituição, o método avaliativo é diferente da rede particular e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois não se avalia por notas, mas por menções; além disso, a avaliação se dá na perspectiva das competências e habilidades.

Essa trajetória docente despertou o meu interesse pelas questões pedagógicas, o que ocasionou a busca pelo curso de Pedagogia, na Universidade Claretiano, cuja conclusão deu-se em 2014. Em 2015, surgiu o interesse pelas questões ligadas à gestão escolar, o que motivou a escolha pela Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. Durante esse período, o exercício da docência deu-se em instituições de ensino particulares e ainda no Centro Paula Souza.

No final do ano de 2017, com a participação e aprovação no processo seletivo de Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté (UNITAU), iniciei a trajetória para aprofundar e pesquisar as questões ligadas à educação e à sala de aula, o que culminou no estudo que aqui apresento. O projeto de pesquisa surgiu da inquietação com os processos de avaliação, mais precisamente a avaliação por competência e habilidade, desenvolvida pelos professores nos cursos de Ensino Médio e Técnico.

Parte-se, em nossa pesquisa, da constatação de que a formação de professores, os quais atuam na Educação Básica, dá-se em cursos de licenciatura, em áreas específicas. Todavia, muitas vezes, essa formação se assemelha a de bacharel com foco na atividade de pesquisa, distanciando-se do real objetivo da profissão: ser professor. Os licenciados, frequentemente, não consideram, devido à formação adquirida, que o *locus* de pesquisa do professor é a sala de aula.

Essa foi, inclusive, uma percepção deste pesquisador durante sua trajetória no curso de Licenciatura, pois muitos dos colegas queriam trabalhar com pesquisas e não almejavam à docência. Foi fácil perceber que os professores contribuíram para que uma ideia voltada à pesquisa de campo se propagasse pelos corredores da universidade e, com certeza, os educadores que lecionavam matérias voltadas para o saber da sala de aula não eram valorizados. Nesse caleidoscópio de conceitos e interesses, havia uma professora que orientava, afirmando a todas as suas turmas que, antes de pesquisadores, deveriam ser professores, ideia que impactou este professor pesquisador e que norteou sua vida após a formação universitária.

Passados alguns anos, muitos desses alunos antigos discentes da licenciatura entraram para a área da educação e enfrentaram as dificuldades que eram debatidas e pouco valorizadas nas disciplinas voltadas para a área educacional. Assim, depararam-se com obstáculos para os quais não adquiriram habilidades necessárias considerando o que lhes esperava. Dificuldades como preencher uma caderneta, deixar uma lousa mais esquematizada, elaborar e mediar atividades para alunos advindos do Ensino Fundamental, com pouco interesse pelas aulas, sem dúvidas emergiram. Porém, dentre elas, destacou-se, e ainda desponta, a ausência da rotina de avaliações diárias, quando ocorrem muitas vezes, são elaboradas sem reflexão e com finalidade de castigar os estudantes pelos atos de indisciplina que cometem no ambiente escolar.

Em 2009, este pesquisador, com a docência no Ensino Médio Integrado a um Curso Técnico (ETIM), deparou-se com uma forma de avaliação sobre a qual não tinha conhecimento aprofundado: a avaliação por competências e habilidades. Também a instituição não trabalhava com notas (0,0 a 10,0), o processo avaliativo era por menções, utilizando siglas que procuram demonstrar se os estudantes atingiram as competências e habilidades necessárias para a compreensão da disciplina, (I= Insuficiente, R=Regular, B= Bom, MB= Muito Bom), processo desconhecido por esse pesquisador, até então.

Durante os anos seguintes, foi perceptível o despreparo dos coordenadores que realizavam a formação dos professores para realizarem o processo de avaliação em sala de aula,

pois o discurso era sempre baseado nas ideias e informações e não em formação para o referido processo.

Este pesquisador observou, durante as conversas com coordenadores e, principalmente, professores, que cada profissional justificava as avaliações a partir de suas percepções e não fundamentados em metodologias e teóricos. Durante os conselhos de classe, normalmente o foco nem sempre era a aprendizagem, mas a comparação e exclusão. Nessas ocasiões, os ânimos ficavam exaltados e não se chegava a um consenso, pois os professores consideravam o seu modelo o melhor para avaliar.

A instituição realizava formações aligeiradas aos coordenadores e orientadores, os quais deveriam transmitir os resultados para os professores em reuniões pedagógicas com duração máxima de quatro horas. Além do pouco tempo para a formação ou multiplicação, outro problema que ocorria eram as intermináveis discussões dos professores que não concordavam com o que lhes era transmitido. Ficava explícito que os professores trabalhavam numa instituição cujo objetivo era formar os alunos segundo os quatro pilares da educação de Delors (2010), aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a fazer, mas perpetuava a pedagogia tradicional, fundamentada em um olhar estático e reprodutora de exames, os quais preocupam-se simplesmente em classificar os dados (LUCKESI, 2011).

Como nessa instituição há professores das disciplinas da Ensino Médio e também as dos cursos técnicos, ocorre natural discordância na perspectiva da avaliação. Enquanto o discurso dos professores do núcleo comum é a preparação dos alunos para os exames nacionais, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), além das provas de vestibulares; para os professores da área técnica, os estudantes devem ser instruídos para o mercado de trabalho. Dessa forma, encontramos uma sequência de interesses particulares com definições distintas sobre a avaliação.

A finalidade do Ensino Médio é descrita na Lei de Diretrizes e Bases LDB- Lei nº 9394/1996 no artigo 35, que propõe uma continuação da formação do educando, iniciada nas séries anteriores, e um aprofundamento desse conhecimento adquirido. Os saberes não devem ficar calcificados em conhecimentos teóricos, mas sim promover a formação para o trabalho e a cidadania, sempre estimulando o desenvolvimento, construindo uma formação ética e desenvolvendo pensamento crítico, por meio de autonomia intelectual.

No esteio das legislações educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, prevê a avaliação formativa, mobilizando conhecimentos, habilidades (práticas,

cognitivas e socioemocionais) e valores que promovam atitudes para resolver demandas complexas do cotidiano. Nas suas propostas para um modelo de educação para o novo milênio, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) preconizavam a avaliação formativa desde o final do século XX. E apesar de vários autores discutirem esse modelo de ensino e avaliação, ainda não se observam práticas docentes voltadas para esse fim.

Refletindo sobre o assunto e buscando respostas para as questões relativas à avaliação é que este pesquisador encontrou, no Mestrado Profissional de Educação, uma oportunidade de aprofundar a prática pedagógica da Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Humano. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender as Representações Sociais dos professores sobre avaliação por competências e habilidades, com as contribuições de Moscovici (2012, 2015), Jodelet (2012) e à luz de pesquisadores como Luckesi (2011, 2015), Zabala (1998, 2010), Perrenoud (1999), Demo (2012), entre outros, que darão a fundamentação teórica que auxiliará a preparação e desenvolvimento da pesquisa, bem como a interpretação do problema a ser averiguado.

## **1.1 Problema**

A unidade de ensino escolhida para realizar esse estudo vincula-se à Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do Estado de São Paulo, oferece a formação do estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico e tem como objetivo qualificar os alunos para ingressarem no mercado de trabalho. Utiliza avaliação por meio de competências e habilidades. Seus professores tiveram trajetórias profissionais que diferem umas das outras, além de muitos atuarem como profissionais em empresas e, muitas vezes, sem formação pedagógica. Diante disso, este estudo tem como questionamento: Quais as Representações Sociais que os professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio têm sobre a avaliação por competências e habilidades?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Esse trabalho tem como objetivo geral: Compreender as Representações Sociais que os professores do Ensino Médio Integrado ao Técnico de uma instituição pública do Vale do Paraíba, pertencente à Secretaria de Desenvolvimento e Tecnologia do Estado de São Paulo, têm sobre a avaliação por competência e habilidades.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar o processo de orientação e formação que a instituição realiza com os professores sobre o recurso de avaliação por competências e habilidades;
- Identificar a sistemática e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do ETIM;
- Identificar o conhecimento que os professores possuem sobre avaliação a partir de suas Representações Sociais.

### **1.3 Delimitação do estudo**

O campo da presente pesquisa é uma instituição pública de ensino que oferece Ensino Médio e Técnico, no Vale do Paraíba, com uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo. A unidade foi escolhida por trabalhar há mais de 50 anos com cursos técnicos e, a partir de 1993, ter sido integrada à SDECTI, sendo a primeira da região. Em todo o estado, a autarquia possui mais de 207 mil estudantes no Ensino Técnico Integrado ao Médio.

A cidade que abriga o campo da pesquisa tem população estimada em 95.018 habitantes, de acordo com o Censo de 2020, fornecido pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Segundo informações do Censo 2010, o município possui taxa de 98% de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Em 2017, o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental foi de 11.555, mas no Ensino Médio foi de apenas 3.605. Na parte econômica, o PIB per capita (em 2015) foi de R\$ 98.913,90 e a pontuação do município no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM de 2010) foi de 0,788.

### **1.4 Relevância do Estudo e Justificativa**

Nos termos de Luckesi (2011), o processo de avaliação deve ter um caráter formativo e de desenvolvimento, de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, condições sociais e propostas pedagógicas, para que se constituam em opções favoráveis às competências necessárias ao perfil que se deseja formar. Nas últimas décadas, políticas educacionais têm utilizado a avaliação por competências como orientação para os processos de ensino e formação desenvolvidos na Educação Básica. Todavia, para que a realização desse processo ocorra, é necessária diferenciada compreensão do processo de aprendizagem, que normalmente consistiu na memorização do ensino, gerando a dificuldade dos alunos em aplicar os conhecimentos na vida real (ZABALA; ARNAU, 2010).

Para compreender as concepções da aprendizagem e, por consequência, da avaliação, foco deste estudo, é importante conhecer o trabalho do profissional docente e as teias de tensões que são provocadas entre os discursos institucionais e a prática do cotidiano. A respeito disso, Tardif (2012, p. 21) afirma que “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e reprodução de seus próprios saberes profissionais”.

Nesta pesquisa, busca-se compor os saberes do trabalho docente e sua prática avaliativa, utilizada para evidenciar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos durante a escolarização em nível médio e técnico. Nesse sentido, busca-se entender as Representações Sociais que os professores têm sobre avaliação por competências e habilidades, observando as condições do exercício dessa prática profissional, seu grau de autonomia e o controle sobre ela, em sua realidade específica no cotidiano. Levou-se em consideração o contexto em que a prática se desenvolve e sua pertinência em relação às demandas de uma avaliação formativa.

## **1.5 Organização do Trabalho**

A pesquisa está organizada de modo a contemplar o estudo da avaliação formativa e a Representação Social que os professores possuem sobre o tema. Está organizado em quatro seções. Na primeira seção, encontra-se a Introdução, apresentando o tema da pesquisa, o referencial teórico utilizado, bem como o problema, o objetivo geral e os específicos, a sua justificativa e relevância

A segunda seção é dedicada à Revisão de Literatura, constituída pela discussão sobre avaliação à luz dos seus teóricos, como Luckesi (2015), Zabala (1998), Perrenoud (1999) e

Demo (2012), também são apresentadas e discutidas as competências e habilidades, a partir das considerações de autores que discutem a temática. Descreve-se, ainda, um breve histórico sobre a ideia de avaliação na educação brasileira. No final dessa seção, apresenta-se o conceito de Representação Social e sua relevância para a compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores.

Na terceira seção, descreve-se a metodologia que foi utilizada para a realização da dissertação como: o tipo de pesquisa, local que foi realizada, a população e os instrumentos e técnicas utilizados na coleta e a análise das informações obtidas.

Na quarta seção, dispõem os resultados da pesquisa, com a descrição dos integrantes da pesquisa, sua formação acadêmica, opiniões sobre a definição de avaliação por competências e habilidades.

A quinta seção refere-se às considerações finais, às referências, apêndices e anexos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura aborda o levantamento das produções científicas referentes às teses e dissertações publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e aos artigos da *Scientific Electronic Library* (SciELO), envolvendo a temática proposta neste estudo. Esta seção apresenta ainda os referenciais teóricos que fundamentam a presente pesquisa.

### 2.1 Panorama de pesquisas

A avaliação está sendo cada vez mais discutida e há uma preocupação relevante com os processos de ensinar e avaliar, com vistas ao desenvolvimento e preparação dos alunos para a vida cidadã. É no contexto da avaliação que se insere o interesse deste pesquisador, compreendendo as práticas avaliativas, que se desenvolvem no dia a dia nas salas de aula, considerando as competências e habilidades nos cursos de Ensino Médio e Técnico, em uma instituição de ensino do Vale do Paraíba.

Para compreender a importância que este estudo vai oferecer para o campo de pesquisa, é necessário conhecer as publicações já realizadas no meio acadêmico com temática relacionada a de nossa pesquisa. As fontes privilegiadas neste estudo foram teses, dissertações e artigos contidos nas bases de dados referidas, compreendendo um período de cinco anos (2013 a 2018).

Com o universo delimitado, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico com os seguintes descritores: “Ensino Médio; Avaliação de aprendizagem; Competências e Habilidades e Representações Sociais”, nos acervos digitais nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library* (SciELO).

Para o descritor “Ensino Médio”, foram localizados 115 trabalhos na base de dados da SciELO e 867 publicações na Capes, dos quais foram selecionadas duas dissertações e um artigo. Ao utilizar o descritor “Avaliação de aprendizagem”, foram encontradas 1991 publicações na base da SciELO e 11 produções na CAPES, sendo três dissertações e um artigo diretamente relacionados com o tema que propomos. Ao pesquisar o descritor “Competências e Habilidades”, foram encontrados 22 artigos no banco de dados da SciELO e 147 produções no site da Capes, dentre os quais duas dissertações e um artigo estão correlacionados ao nosso tema. Por fim, quando apresentado o descritor “Representações Sociais”, foi localizado um

artigo no site da SciELO e vinte e três dissertações no site da CAPES, sendo duas dissertações relacionadas diretamente ao nosso estudo.

O artigo de Gabriele Bonotto Silva e Vera Lúcia Felicetti (2014) “Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema” discorreu sobre a utilização de competências e habilidades nas instituições de ensino a partir das discussões com teóricos como Perrenoud (1999), Zabala (2010) e Macedo (2005), além de análises documentais sobre o conceito de avaliação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), nas Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). Também são destacadas as avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011). As autoras concluíram que a avaliação por competências e habilidades exige uma demanda muito grande dos professores, uma vez que é necessário refletir sobre cada atividade que o professor irá realizar, além dos conteúdos, da utilização da interdisciplinaridade e como aplicá-los em sala de aula. Afirmaram a relevância do conhecimento prévio dos estudantes e como articulá-lo com as soluções propostas para o seu desenvolvimento através de situações-problema.

A pesquisa de Aline Graciele Mendonça (2014), intitulada “Avaliação da aprendizagem no Ensino Técnico de nível médio: desafios e perspectivas”, versou sobre os desafios e perspectivas nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes aos de nível médio. O campo da pesquisa foi uma escola pública federal de Ensino Profissional, no interior de São Paulo. A pesquisadora desenvolveu um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. Utilizou das contribuições teóricas de Cunha (2000, 2005) Despresbiteris (2011), Despresbiteris e Tavares (2009), Freitas (2012), Hadji (2001), Hoffman (2009a, 2009b e 2010), Luckesi (1998, 2006, 2011a e 2011b); Perrenoud (1997, 1999).

Participaram desse estudo 27 docentes e, também para verificar a perspectivas dos alunos sobre a avaliação, a pesquisadora utilizou-se dos resultados da avaliação institucional, respondida no ano de 2012 pelos alunos matriculados nos três cursos técnicos concomitantes e subsequentes que a instituição oferecia naquele ano. No total, responderam ao questionário de avaliação institucional 211 alunos, sendo 127 no primeiro semestre de 2012 e 84 no segundo semestre. O questionário respondido pelos alunos possuía dezesseis questões objetivas para analisar cada disciplina e mais seis questões, também por disciplina, para analisar apenas

aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem. Também contava com uma questão dissertativa sobre aspectos positivos e negativos da avaliação da aprendizagem na instituição.

Para discutir as avaliações desenvolvidas pelos docentes, sujeitos da pesquisa, Mendonça (2014) analisou inicialmente a formação desses professores. Ela constatou que muitos professores eram bacharéis, atuavam no mercado de trabalho específico de suas áreas e não possuíam formação pedagógica. Além disso, suas práticas avaliativas se restringiam à experiência de alunos nos cursos de formação específica. A respeito desse aspecto limitador de práticas avaliativas, Caldas (2011) afirma que:

[...] o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual. Trata-se de uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência (CALDAS, 2011, p.36).

Os resultados da pesquisa de Mendonça (2014) apontaram dificuldades nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores. A pesquisadora afirmou que havia dificuldades para que os professores desenvolvessem práticas avaliativas construtivas e mediadoras do processo ensino e aprendizagem. A primeira delas seria decorrente da falta de conhecimentos pedagógicos relativos à avaliação, o que os levava a praticar avaliação para medir o conhecimento. A segunda era relativa a particularidade do Ensino Técnico de nível médio, o que exige do professor uma formação específica da área e do mundo do trabalho, com isso não conseguiam relacionar tais saberes à prática pedagógica de forma a articular conhecimento teórico e prático. Dessa forma, não avaliavam os alunos em ambos conhecimentos, o que garantiria que, ao concluírem o curso, estivessem preparados para ingressar no mundo do trabalho e para a cidadania.

A pesquisa realizada por Claisy Maria Marinho-Araujo e Mauro Luiz Rabelo (2015), com o título “Avaliação educacional: a abordagem por competências”, discutiu, a partir dos referenciais teóricos Dias Sobrinho (2002), Gonzalez Reis (2003), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Ropé (1997), Depresbiteris (2001) Manfredi (1998), a concepção do conceito de competência, com a intenção de entender sua abrangência na educação. Os autores afirmaram que a avaliação é um processo profundo e extenso, que vai além de indicadores externos realizados por políticas públicas, as quais elaboram uma classificação dos discentes. Defenderam, ainda, que uma avaliação deve apresentar características formativas, as quais possam configurar a construção da formação humana e cidadã. Além disso, discutiram a matriz

de competências como uma forma de preferência teórico-metodológico para investigar o processo de avaliação e proporcionar modelos que favorecessem a formação educacional e profissional com base em competências.

Já o estudo realizado por Adriana Cristina Ruescas Santana (2016), nomeado “Representações Sociais de Professores de Escolas Técnicas Estaduais Paulistas sobre a Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio”, buscou compreender as representações sociais dos professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a partir da implementação do Decreto nº 5.154/04, que permitiu que o Ensino Técnico fosse integrado ao Ensino Médio.

A respeito da temática das representações, a autora do estudo acredita que as representações sociais dos professores são construídas no contexto de sua ação e motivadas pela necessidade de adaptação de sua prática a uma norma. Essa norma interfere no planejamento e no exercício de sua atividade docente e, muitas vezes, as diretrizes não são incorporadas tais como propostas, elas podem ser simbolizadas e interpretadas e, quando mudam drasticamente o cotidiano das instituições de ensino, podem ser objetos de representação social.

Essa pesquisa de Santana (2016) foi desenvolvida sob a perspectiva qualitativa. O *locus* escolhido foi Centro de Educação Estadual Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Participaram oito professores que trabalhavam em escolas técnicas estaduais diferentes. Como instrumentos de coleta foram utilizados: e-mails, trocados entre os professores participantes do estudo que ministram aulas no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM); os planos de trabalho dos docentes e um documento produzido de forma colegiada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza (SINTEPS) sobre o ETIM. Também foi utilizado um questionário para a elaboração de um perfil socioeconômico do docente. A pesquisadora adotou como técnica para a análise de dados a Análise de Conteúdo, de Bardin. Para a realização do estudo, Santana (2016) utilizou, ainda, a teoria das Representações Sociais por meio de uma abordagem psicossocial, buscando entender o trabalho e as representações sociais de Moscovici (2012).

Os resultados dessa pesquisa, após análise dos discursos acerca do ETIM constantes nos planos de trabalho docente, da trocas de e-mail e de um documento sindical com base nas contribuições teórica das representações sociais, permitiram afirmar que, embora tratem do mesmo objeto, as expressões dos docentes são distintas e evidenciam a inexistência de uma representação acerca da implementação do ETIM. A autora, após constatar a inexistência de representações sociais acerca do ETIM, sugeriu, em seu estudo, a criação de uma comissão interna de professores, gestores e coordenadores para aprendizado da legislação; a análise, por essa comissão, dos problemas apresentados por alunos e/ou seus pais; a elaboração de propostas

de formação por meio de palestras com estudiosos da área; alguns meios de incentivo institucional para os professores desenvolverem seus planos de trabalhos em conjunto; a promoção de reuniões de discussão sobre as práticas docentes; a criação de uma plataforma *online* de contribuição e registro de atividades; o investimento em atividades lúdicas, em parceria com o Grêmio e a disponibilização de áreas de descanso para os alunos que estudassem nessa modalidade do Ensino Médio.

O trabalho de Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016), sobre “A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para a sala de aula”, teve como propósito compreender as concepções e orientações da avaliação sobre competências e habilidades. A primeira parte do trabalho expôs o histórico da origem do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – até as propostas das cinco competências e vinte e cinco habilidades, realizando uma discussão teórica e sua repercussão no Ensino Médio e cursos pré-vestibulares. As autoras afirmaram que as competências propostas pelo ENEM estão vinculadas intimamente às operações cognitivas e as habilidades seriam as práticas. Os teóricos utilizados nesse estudo foram: Perrenoud (1999), Carroll (1993), Mayer e Salovey (1998), Machado (2010) e Fernandes (2009).

Após realizar uma explicação histórica sobre avaliação, as autoras mostraram sua importância nas agendas políticas governamentais e os grandes investimentos nas realizações de provas de âmbito nacional, como a Prova Brasil e o ENEM. Também afirmaram que apesar de serem exames diferentes, possuem elementos comuns como classificar e comparar as instituições escolares em todo território nacional.

A relevância desse artigo está no fato de mostrar o aumento da avaliação por competências e habilidades no Brasil, sua utilização em exames de larga escala e como as instituições de ensino vêm adaptando o currículo e os projetos pedagógicos a essa nova demanda pedagógica. Esse modelo de avaliação difere do modelo formativo, pois, embora classifique o estudante e categorize as escolas, atualiza o currículo escolar e enaltece a interdisciplinaridade e o raciocínio, contextualizando as questões das avaliações nacionais.

A tese de doutorado de Rodrigo da Silva Pereira (2016), nomeada “A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE”, procurou entender como funciona a política que verifica e avalia a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio da realização do Programa Internacional de Avaliação (PISA) e o resultado da educação pública brasileira. A pesquisa explorou o processo e a noção de educação da OCDE, as formas de trabalhos que a organização

proporcionou para a educação básica pública e as ações que se converteram em programas educacionais, os quais buscaram alcançar princípios de competências e habilidades, as orientações para a gestão e a avaliação da educação brasileira.

Pereira (2016) utilizou a análise documental, ponderada pela ótica do materialismo histórico-dialético. O pesquisador buscou apreender os conceitos de hegemonia e ideologia, que fundamentaram as concepções de competências e habilidades, a gestão pública e as avaliações de sistemas educacionais. Foram utilizados os referenciais teóricos de Mèzaros (2009a, 2009b), Montañó (2011, 2014), Duriguetto (2011), Marx e Engels (2007), Lukács (2012), Frigotto (1986; 1995), Antunes (1995; 2001) e Cury (2011).

Segundo o pesquisador, a materialização de políticas, voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Básica brasileira, deu-se devido aos interesses dos setores privados, governo federal e instituições internacionais, na reestruturação do sistema sociometabólico do capital. O autor observou que as políticas públicas educacionais dos últimos governos federais acompanharam as propostas da OCDE:

Prevalece e aprofunda-se, então, uma visão instrumental da educação subsumida às regras, procedimentos e cultura do modelo gerencial de administração do Estado capitalista, seguindo os marcos e expressões ideológicas que priorizam resultados das políticas públicas e sociais em detrimento dos determinantes e das condicionalidades impostos pelo sistema sociometabólico do capital, que imprimem suas marcas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, nas condições do trabalho docente e nas estruturas administrativas das instituições escolares (PEREIRA, 2016, p. 246).

Ainda de acordo com Pereira (2016), a OCDE (2014) busca construir um padrão universal para o ensino público dos países-membros que se envolvem no programa, por meio de conferências, análises de dados, publicações, reuniões de trabalhos, sob a ótica neoliberal.

O trabalho de Maria Beatriz Franze Conte (2016), intitulado “Representações sociais docentes sobre o ensino técnico”, investigou as representações sociais dos professores que lecionam no Ensino Técnico. Para tal, a pesquisadora levantou as características sociodemográficas e a formação dos profissionais da educação do Ensino Técnico. Reconheceu as semelhanças e diferenças nas representações dos professores de diversas áreas de atuação do Ensino Técnico e averiguou o conhecimento dos professores sobre legislação da modalidade de Ensino Profissionalizante. Foram utilizadas as contribuições teóricas de Fonseca (2009), Gadotti (1997), Carvalho (2001), Gomes e Martins (2004), Demo (2008), Ribeiro (2007), Ferreira e Mosquera (2014), Perrenoud (2007), Freire (1987, 1997, 2003), Rehem (2009), Tardif e Lessard (2009), Delors (2010), Emiliani (2009), Chamon e Chamon (2009), Moscovici (1978, 2009, 2010), Spink (1993, 2009), Jodelet (2014), entre outros.

A metodologia utilizada nesse estudo foi pesquisa exploratória e descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa. Contou com a participação de 49 professores. Foram utilizadas entrevistas como coleta de dados, e foi utilizada a análise a partir do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A pesquisadora, apoiada em Lefèvre; Lefèvre (2005), explicou que o Sujeito Coletivo:

[...] expressa uma referência coletiva na medida em que esse “eu” fala pela ou em nome de uma coletividade. Esse discurso [...] viabiliza um pensamento social, que pode ser lido como um único texto (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.16).

As conclusões obtidas pela pesquisadora evidenciaram que um grande número dos profissionais da educação possuía apenas bacharelado e especialização em determinado conhecimento específico, sem nenhuma formação na área pedagógica. Ela afirma que esses docentes participantes da pesquisa não se reconheciam como professores e não acreditavam no discurso pedagógico, por isso defendiam que “a formação de nível técnico deveria se ocupar, exclusivamente, da preparação de mão de obra especializada para tarefas de pequena complexidade dentro das organizações” (CONTE, 2016, p. 113). Dessa forma, o objetivo do Ensino Técnico foi representado pelo grupo como algo voltado ao preparo para o mercado de trabalho, especificamente para atuação em atividades operacionais, revelando uma concepção de divisão do trabalho operacional e intelectual e, conseqüente, divisão do ensino para atender às demandas do mercado. Essas representações distanciam-se da formação integral preconizada pelo Ensino Médio integrado ao Técnico.

O estudo de Paula Maria Zanoletti (2016), com o tema “As concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014), buscou responder à seguinte questão: Quais são as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina entre os anos de 2010 a 2014.

A pesquisadora desenvolveu seu estudo numa perspectiva qualitativa. Realizou a análise documental das concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos seguintes documentos oficiais: Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP), nos Estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. A respeito dessa modalidade de Ensino Médio, Frigotto (2012) explica que a educação politécnica possui concepções marxistas, e que “no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual” (FRIGOTTO, 2012, p. 276).

O estudo de Zanoletti (2016) também apresentou a pesquisa bibliográfica sobre a temática avaliação da aprendizagem. Os referenciais teóricos utilizados no estudo foram:

Luckesi (2002, 2011), Diaz Barriga (2008), Depresbiteris (1989), Esteban (2008), Vasconcellos (2003), Romão (2011) e Hoffmann (2014).

Em sua análise de documentos, a pesquisadora constatou que, na Proposta Pedagógica para o EMP e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Rio Grande do Sul, a avaliação é denominada “emancipatória” e preconiza processos de construção coletiva e participativa, priorizando a autonomia, a autoria, o protagonismo e a emancipação dos sujeitos. O documento também apontou que as funções da avaliação emancipatória se caracterizam em três dimensões e/ou funções: diagnosticar, formar e somar. A função diagnóstica favorece o planejamento do trabalho educativo; já a função formativa é o próprio desenvolvimento das aprendizagens, ao passo que a função somativa considera a produção do conhecimento como um processo contínuo e cumulativo (ZANOLETTI, 2016).

Já nos documentos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de Santa Catarina, analisada no mesmo estudo, a proposta de avaliação da aprendizagem se baseia na dialogicidade, expressando uma preocupação com a dimensão pedagógica, qualitativa, participativa, coletiva, dinâmica, diagnóstica, processual e inclusiva da avaliação da aprendizagem no percurso educacional. A pesquisadora explica que tal avaliação tem pressupostos freireanos e utiliza-se da contribuição de Romão (2011) para explicar que: “[...] na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (ROMÃO, 2011, p. 93).

Em seus resultados, Zanoletti (2016) apontou que os dados, encontrados nos documentos de reestruturação curricular dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, apresentavam as concepções de avaliação da aprendizagem pautadas pela dialogicidade e emancipação, mas que não podiam revelar as percepções dos professores ou o que de fato acontecia na prática das escolas e salas de aula em virtude da reestruturação e/ou alteração curricular, no que tangia às mudanças ocorridas no processo da avaliação da aprendizagem em ambos os Estados.

Tiêgo dos Santos Freitas, Sheila Cristina Ribeiro Rego, Alcina Maria Testa Braz da Silva e Lilian Ferreira Faria (2016), no artigo “Representações Sociais na Educação: uma pesquisa exploratória em trabalhos publicados em eventos recentes”, apontaram as produções científicas apresentadas na Jornada Internacional de Representação Social (2013) e no Congresso Brasileiro de Representações Sociais (2015) as quais foram produzidos na área da educação, a partir do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais. O estudo foi uma pesquisa

qualitativa que analisou os resumos expandidos, identificando as diversas fases da educação. A pesquisa verificou um total de 216 trabalho nos eixos educacionais e observou que as regiões que mais forneceram produção acadêmica foram o Sudeste e o Nordeste brasileiro, com os mais diversos assuntos na educação, desde a formação docente até as produções pedagógicas. A maioria das produções foram realizadas sobre atores humanos (93,4% dos trabalhos) e foram elaboradas por professores e estudantes.

As autoras Guedes e Sanchez (2017) publicaram um artigo intitulado “ A formação docente para a Educação Profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: Um estudo de caso”. Nesse artigo, as autoras analisaram como a falta de formação pedagógica pode afetar os trabalhos dos docentes em sala de aula. As autoras realizaram uma investigação através de questionários para analisar a prática em sala de aula. Compreenderam e identificaram as concepções e as práticas dos professores, as quais confrontaram com reflexões teóricas.

Esse artigo retrata a dicotomia de visão dos professores do núcleo comum e os professores da área técnica, pois os professores licenciados não possuem preparação na área de educação técnica, enquanto o segundo grupo de professores, que são especialistas na área técnica, não possuem formação pedagógica, por serem bacharéis, e não têm domínio dos instrumentos didáticos. A pesquisa observou que os professores da área técnica possuíam mais grau de titularidades (Mestrado e Doutorado), não consideravam importante possuir uma formação pedagógica e acreditavam que a experiência profissional era mais importante que o conhecimento da prática pedagógica. Já os docentes dos componentes do núcleo comum possuíam pouco conhecimento na educação profissional e acreditavam que era necessária uma formação integral do ser humano. O trabalho percebeu que a coordenação pedagógica da instituição priorizava a formação profissional e acreditava que os formandos deviam dominar determinadas competências como: “saber-ser, saber-conviver e saber-fazer”.

Além das diferenças supracitadas, os profissionais da educação com licenciatura e os bacharéis, que participaram do estudo de Guedes e Sanchez (2017), apresentaram, ainda, visões díspares sobre determinados temas como: mercado de trabalho, desenvolvimento de competências, soluções rápidas e formação de cidadãos críticos.

Na tese de Oliveira (2017), intitulada “As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos”, a autora procurou compreender como a disputa de forças políticas, educacionais e econômicas propiciaram a construção de um espaço social que suscitou em propostas para o Ensino Médio, priorizando os anos de 2003 a

2014, durante o governo do PT (Partido dos Trabalhadores). O interesse da pesquisadora pelo período surgiu após ter feito a pesquisa de Mestrado com foco no governo Fernando Henrique Cardoso com sua contribuição nas leis educacionais para um novo Ensino Médio.

Oliveira (2017), utilizando o referencial teórico de Bourdieu (2012), procurou explicar a correlação de forças do *habitus*. Também valeu-se dos referenciais teóricos de: Antunes (1999), Mészáros (2005), Florestan Fernandes (1973, 1975, 1976), Horkheimer (1980) e Frigotto (2001, 2004, 2005, 2011). A metodologia utilizada foi a análise de documentos das políticas educacionais para o Ensino Médio (2003-2014), em especial do Plano nº 6.840/2013 e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Com a abordagem qualitativa, analisou os fatos e os fenômenos relativos ao Ensino Médio no período de 2003 a 2014. Utilizou entrevistas semiestruturadas com 06 diretores e 01 coordenador do Ensino Médio, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Os resultados desse estudo apontaram que, apesar das mudanças e avanços oriundos das políticas educacionais implementadas no período de 2003 a 2014, não ocorreu a consolidação de um projeto de Ensino Médio, alicerçado pelas concepções de formação integral, do trabalho como princípio educativo e do trabalho, ciência e cultura como eixos curriculares. A reconfiguração efetiva dessa fase da educação perdeu força nas disputas dentro e fora do campo educacional, em detrimento do fortalecimento do viés formativo voltado para um Ensino Médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico.

No estudo de Heloisa Helena Coutinho Pereira (2017), nomeado “Ensino Médio Integrado: uma análise do IFSULDEMINAS”, a pesquisadora analisou a organização administrativa e pedagógica dos cursos de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) e observou as diversas reformas que o Ensino Médio e o modelo de educação profissional técnica de nível médio sofreram na sua forma e estrutura. A pesquisa apresentou um panorama sobre a história do Ensino Médio e do Ensino Técnico, evidenciando que, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi proibida, por meio do decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a integração do Ensino Técnico com o Ensino Médio. Porém, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto nº 5.154 de 23, de julho de 2004, revogou o decreto acima. O novo decreto permitiu que a integração da Educação Técnica com o Ensino Médio fosse restabelecida.

Nesse contexto, foi instituída a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com isso, despontam os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais tinham e ainda têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades.

Essa pesquisa de Coutinho-Pereira (2017) contextualizou a proposta de formação integral e ampla, preconizada pelos Institutos Federais, refletindo sobre a sua consolidação no âmbito das práticas desenvolvidas. Entre os referenciais teóricos estavam: Motta e Frigotto (2017); Ferreira (2017); Ferreira e Silva (2017); Ciavatta (2011); Aguiar Junior (2012); Costa Filho (2011); Ramos, entre outros. Por meio das concepções de Ramos (2012), a pesquisadora mostra a importância do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante:

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO *et al.*, 2014, p. 11).

Para realizar a análise da organização administrativa e pedagógica da IFSULDEMINAS, Coutinho-Pereira (2017) utilizou a abordagem qualitativa e desenvolveu uma pesquisa de campo, com um estudo exploratório e descritivo. Realizou a análise documental, cotejando as diretrizes e disciplinas propostas pelos cursos com a proposição geral do Ensino Médio Integrado, constante nos documentos legais. Realizou, ainda, entrevistas semiestruturadas com membros da Pró-Reitoria de Ensino e representantes das equipes de gestão da instituição. A pesquisadora utilizou como metodologia a análise de conteúdo, de Bardin.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que o Ensino Médio Integrado constitui um germen para a busca de uma educação unitária e que é a política mais adequada para superar o academicismo, fragmentação e o tecnicismo, os quais têm marcado a formação profissional. Também constatou que os documentos norteadores dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULMINAS) alinhavam-se com a construção de uma educação efetivamente integral. Entretanto, recomendou que a instituição precisava se organizar para a integração total, pois em alguns cursos ainda havia uma separação entre o ensino profissionalizando e o Ensino Médio.

Clarilza Prado de Souza (2017) investigou a construção da profissão docente na sociedade atual, no artigo “Desafios da formação de professores”, ao questionar como a formação do professor interferia na sua profissão, principalmente, explorando a concepção do futuro dos profissionais da educação. O artigo investigou a formação dos professores a partir de quatro questionamentos da dimensão psicossocial, a saber: os desafios da análise do contexto psicossocial da formação docente e sua contradição; os desafios de revitalizar a qualidade das atividades profissionais; proporcionar costumes que desenvolvam determinados valores no profissional docente; e desenvolver a subjetividade, observando a contribuição das representações sociais, como modelo para amparar a formação do professor.

Para compreender o cenário contemporâneo, a autora buscou autores como: Alain Touraine (2013), Taguieff (2004), Bauman (2007), Jodelet (2009) e Wieviorka (2015), os quais apresentam o conceito do presenteísmo, voltado para uma sociedade imediata, sem observação de um futuro.

Esse estudo destacou que muitos professores se decepcionam com a atividade profissional e adoecem com a realidade encontrada. Dessa forma, a autora afirmou que a formação docente no ensino superior deve aproximar os discentes dos fatos que enfrentarão no mercado do trabalho. Mostrou, ainda, que diversos autores reiteram a importância dos estudos das representações sociais como instrumento teórico para a assimilação das relações que formam a prática docente no ambiente escolar.

O artigo desenvolvido por Cristiany Rocha Azâmor e Luciene Alves Miguez Naiff (2009) intitulado “Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói” versou sobre as representações sociais de 84 professores da rede pública da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. O período escolhido pelas pesquisadoras se deve a aprovação do plano pedagógico, e que estava sendo reformulado nos diversos níveis dos anos escolares. O trabalho investigou as práticas avaliativas que os docentes mais utilizavam, a fim de compreender as inter-relações do conceito no cotidiano.

Como forma de metodologia foram utilizados dois instrumentos para a realização da coleta de dados: a tarefa de evocação livre e um questionário de perguntas abertas e fechadas. O primeiro instrumento levantou o número de material simbólico que estava em torno do fenômeno compreendido. O segundo instrumento utilizado procurou compreender as práticas cotidianas dos docentes utilizadas no processo de avaliação e aprendizagem e o seu

entendimento embutido na vida escolar. A pesquisa utilizou da TRS de Serge Moscovici e utilizou da abordagem estrutural dessa teoria que foi elaborada por Jean Clave Abric.

Após o levantamento da pesquisa, as autoras observaram que as RS demonstraram a importância da avaliação de aprendizagem no cotidiano escolar para os professores e que estavam muito distantes da concepção de aprovar ou reprovar os alunos, e suas RS estavam muito mais ligadas a organização de suas práticas.

O trabalho de Maria de Fátima Serra Rios (2013), intitulado “Representação social da avaliação da aprendizagem virtual de tutores: estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste Brasileiro”, investigou as representações sociais da avaliação da aprendizagem de tutores em um curso de Pedagogia, este de uma Universidade pública na região nordestina, que foi vinculada ao Sistema Universidade Aberta.

O trabalho de Rios (2013) explana o conceito de ciberespaço e cibercultura a partir dos teóricos como Lévy (1999), Lemos (2010) e apresenta sua origem na década de 1975 até os momentos atuais. A autora vai aprofundar sobre o conceito de ambiente virtual de aprendizagem, demonstrando a possibilidade de interação de diversas pessoas em lugares diferentes encontrando-se no mesmo lugar, no ciberespaço. Para aprofundar sobre o assunto a pesquisa vai se assentar nos teóricos como Pereira (2007), Vieira e Luciano (2005) e Ferreira (2010), demonstrando como são realizadas as atividades nas plataformas virtuais e suas ferramentas. Para explicar o objeto do trabalho, no caso, o conceito de avaliação de aprendizagem mediadora, Rios (2013) vai assentar nos conceitos formulados por Luckesi (2005), Hoffmann (2005). E, para apresentar a metodologia das representações sociais, o trabalho vai buscar a luz da teoria de Moscovici (1978; 2010; 2012). Demonstrando a genes da teoria até seu aperfeiçoamento, buscando trabalhos teóricos como Jodelet (2001; 2009), Edna Chamon (2007; 2009), Jorge Vala (2000) e Spink (1993; 2004).

A pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva quanto aos objetos, apresentando uma abordagem qualitativa e quantitativa realizando a técnica da triangulação.

Para a realização da coleta de dados foi utilizado um questionário para conhecer o perfil dos docentes, além de como se sentem e refletem sobre o processo de avaliação de aprendizagem virtual. A autora pesquisou o PPP do curso, o manual do estudante de Ensino a Distância e os enunciados das atividades das disciplinas dos anos letivos de 2010 e 2011 para caracterizar o processo de avaliação de aprendizagem da instituição.

Após a realização do questionário, foi utilizado o *software Sphinx*, e as entrevistas foram realizadas com 20 tutores do curso de pedagogia à distância, apresentando suas angústias no

modelo de trabalho tutorial a distância, além das contradições, incertezas e tensões devido ao novo modelo de atividade profissional.

Entre as conclusões, a pesquisa apresentou alguns pontos em relação ao objeto de estudo, apresenta vários elementos do objeto da pesquisa, o modelo de avaliação da aprendizagem virtual que apresenta uma ancoragem a um discurso pedagógico crítico, vinculada ao embate prático, devido a vivência que esses professores com a avaliação de aprendizagem tradicional.

Foram investigadas algumas pesquisas relativas a avaliação e representações sociais, mas as pesquisas anteriores forneceram elementos importantes para que se refletisse sobre a avaliação que se desenvolve nos cursos técnicos profissionais.

## **2.2 Avaliação de Aprendizagem**

Avaliação de aprendizagem é um tema que não deve ser observado apenas no campo da pedagogia, e sim é necessário ter a compreensão que é fruto de um processo histórico que está interligado a contextos políticos, sociais e econômicos. Por isso, antes de iniciar os debates sobre a concepção de avaliação nos tempos atuais, se faz necessário um breve entendimento das alterações que esse processo sofreu ao longo da história, principalmente no século XX, quando ocorreram vários movimentos sobre a discussão da melhor forma de realização do processo de avaliação de aprendizagem.

### **2.2.1 Avaliação de aprendizagem e suas concepções na história**

O processo de avaliação não é algo contemporâneo. Pode-se encontrar essa prática em povos da antiguidade, pois “[...] a primeira manifestação histórica da avaliação foi como um instrumento de seleção extracurricular” (ZANOTELLI, 2016, p.31). Segundo Depresbiteris (1989, p. 5), “Alguns mil anos atrás, os chineses já administravam testes para a admissão ao serviço civil: também são frequentes os relatos sobre o emprego de exames pelos professores, na Grécia e Roma antigas”.

Em seus primórdios, a avaliação era entendida como o ato de examinar, muito diferente dos conceitos educacionais de hoje. Foi no século XVI, com os jesuítas, e, posteriormente, no XVII, com o bispo Protestante John A. Comenius, que se formulou a noção dos exames escolares ainda utilizados na contemporaneidade (LUCKESI, 2005). Os padres jesuítas

publicaram uma obra, em 1599, denominada *Ratio Studiorum*, explicando como deveriam ser realizados esses exames. Todavia, é possível encontrar práticas avaliativas dessa antiga natureza ainda hoje, rotineiras no ambiente escolar:

[...] no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seus materiais, entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula (LUCKESI, 2005, p. 22).

Na *Didática Magna* (1632), de Comenius, havia a recomendação de que o estudante “[...] não se preparará suficientemente bem para as provas, se ele souber que, de fato, as provas são pra valer?” (LUCKESI, 2005, p. 23). Apesar de tão remoto, trata-se de um discurso que ainda ecoa pelos ambientes escolares, mostrando a exigência dos professores com relação a exames e testes nas práticas avaliativas. Também em Comenius (1657), nas *Leis para a Boa Ordenação da Escola*, era possível verificar a prática de exames a partir da definição de calendários para esse fim, como mostra Luckesi (2005):

[...] o poder público deve nomear um personagem chamado ‘Scholarca’ (aquele que tem o poder sobre a escola), que deve ter a responsabilidade de elaborar e aplicar, anualmente, por ocasião do fim do ano letivo, uma prova em todas as escolas, tendo em vista saber como estavam funcionando, independentemente do acompanhamento de cada estudante, por si. (LUCKESI, 2005, p. 24).

Mesmo o processo de avaliação de aprendizagem sempre ter existido em diferentes culturas, somente no final do século XIX foi se adquirindo o formato mais formal em países como a Inglaterra e, principalmente, nos EUA, que devido ao processo da Revolução Industrial necessitava de mão de obra qualificada. O sistema de ensino vai ser organizado para suprir a necessidade de bons resultados para compor na necessidade do sistema capitalista abrangente.

Moldados no modelo positivista, a avaliação de aprendizagem foi adquirindo um modelo de matriz psicológica que procura detectar o conhecimento dos estudantes e suas aptidões por meio de modelos psicotécnicos criando uma “Ciência de exames” (DEPRESBITERIS, 1989; VIANNA, 2014; FERNANDES, 2008; SILVA; GOMES, 2018). Um período que se desenvolve entre 1890 a 1930 em que a concepção de avaliação está associada a mensuração, consistindo em uma visão técnica, utilizando-se de testes para testar a capacidade dos indivíduos, desenvolvido pelo norte-americano Horace Mann (DEPRESBITERIS, 1989; VIANNA, 2014; SILVA; GOMES, 2018). Eram selecionados estudantes das escolas públicas de Boston para que, na data marcada, fizessem o teste. Com os

resultados obtidos, Mann conseguiu índices que demonstravam a qualidade da educação. A intenção era avaliar as instituições públicas, muito mais que os discentes. Entre as diversas sugestões propostas de Mann estavam: alteração das provas orais por escritas; aumento do número questões nas realizações dos exames; e, ainda, a definição de padrões mais objetivos para o desenvolvimento das provas (DEPRESBITERIS, 1989).

Cada vez mais, foram se desenvolvendo organizações para a realização de testes escolares nos EUA, estabelecendo, como meta para a produção dessas avaliações, aferir os rendimentos escolares, universitários, as competências profissionais de professores e das escolas públicas.

Outro trabalho importante no campo da aplicação de testes escolares, foi o de Joseph Mayer Rice, que comparou testes em escolas americanas com a intenção de elaborar uma avaliação objetiva da educação escolar dos EUA (SILVA; GOMES, 2018). Os estudos eram relacionados: à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos, e à busca de diferenças entres esses dois tipos de teste, na função de medir, avaliar, predizer e classificar” (DEPRESBITERIS, 1989).

Os estudos elaborados por Rice promoveram inúmeras repercussões no sistema educacional, porém “o maior impacto desta avaliação estava no caráter experimentalista e quantitativo, procedimento até então inédito [...]” (VIANNA, 2014, p. 16). O segundo caráter se destacou mais que o primeiro, passando a ser o grande interesse dos estudiosos, principalmente, na década de 1920. Pode-se entender que a concepção de avaliação estava concentrada na ótica quantitativa, em razão de

[...] medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. Isso implica que o objeto, ou o acontecimento, possa ser apreendido sobre uma única dimensão, isolável, capaz de receber uma escala numérica (HADJI, 2001, p. 27).

A partir desse modelo avaliativo ficou definido que as notas eram os elementos fundamentais que definiriam a aprovação ou a retenção dos discentes, fundamentados na quantificação do aproveitamento escolar, mediante provas e testes. “Ou seja, a ideia era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que a soma de número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples” (FERNANDES, 2009, p. 31). Visto que eram

[...] destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. De fato, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir a variedade de finalidades. Essa quantificação das aprendizagens, das

aptidões, das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos (FERNANDES, 2009, p. 45).

A utilização desse modelo avaliativo era para realizar o engajamento de pessoas para entrarem nas forças armadas americanas utilizando provas, tanto orais como escritas; para a realização do processo de recrutamento que procurava medir as aptidões, procurando qualificar, comparar e ordenar escalas de conhecimento dos recrutas (SILVA; GOMES, 2018).

Assim, o processo de medição do conhecimento se proliferou por vários países, pois acreditava que por meio desse modelo de avaliação era possível diagnosticar o sucesso do indivíduo nos institutos educacionais e na sociedade.

Em outros países, como França e Portugal, ocorreu o desenvolvimento da ciência denominada Docimologia, que, traduzida do grego, significava “nota”. Essa ciência aplicava uma metodologia científica de testes e notas (DEPRESBITERIS, 1989; ZANOLETTI, 2016). Foi uma forma de estudo que se desenvolveu como crítica aos métodos tradicionais utilizados, à época, em exames, concursos e práticas com fins de seleção.

Ao mesmo tempo que fortalecia o conceito de avaliação educacional, ocorria o desenvolvimento de um processo administrativo no processo de gerenciamento industrial através do modelo do taylorismo, que se baseava no modelo de organização hierarquizada e sistematizada que procurava desenvolver a melhor forma da utilização do tempo.

Com a influência econômica e social, a comunidade educacional sentiu mudanças:

[...] passa, então a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria (VIANNA, 2014, p. 16).

A partir de 1930, depois de discussões sobre o processo de avaliação educacional entre professores e avaliadores, que consideravam a concepção de mensuração limitada, surgiu a preocupação com o *curriculum*, fazendo com que o conceito de medida deixasse de ser sinônimo de avaliação (FERNANDES, 2009; VIANNA, 2014; SILVA; GOMES, 2018).

O pesquisador e avaliador Ralph Tyler influenciou toda uma geração de estudiosos em educação nas décadas de 1930 e 1940; “tinha uma concepção de currículo como um conjunto planejado e ampliado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a

contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objetivos previamente definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47).

Tyler propôs uma metodologia avaliativa que se diferenciava dos exames. Ele defendia uma prática avaliativa para “[...] diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente” (LUKESI, 2005, p. 20). Tyler observou que a cada 100 crianças que adentravam as escolas, apenas trinta eram aprovadas anualmente. Segundo Luckesi (2011) “[...]elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2011, p. 28). Para Luckesi (2011), o educador norte-americano acreditava na necessidade de prática pedagógica que garantisse uma aprendizagem satisfatória, por isso estabeleceu o “ensino por objetivos”, o que garantiria clareza e precisão no processo de avaliação de aprendizagem. Essa prática deveria pautar-se da seguinte maneira:

(1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar (LUCKESI, 2011, p. 28).

Tyler defendia que educar consistia em mudar padrões de comportamento, especificando as habilidades desejáveis, expressas em objetivos, a serem desenvolvidas pelos alunos ao final do processo educativo. Segundo Pytlowanciw (2017), Tyler acreditava que “[...] somente evidências válidas sobre comportamentos desejados – os objetivos educacionais – forneceria uma avaliação possivelmente apropriada” (PYTLOWANCIW, 2017, p. 32). Com isso, advogava a favor da:

[...] inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras 35 formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares (DEPREBITERIS, 1989, p. 8).

O pesquisador acreditava que a educação escolar deveria propor ao aluno à concretização dos objetivos propostos, porém os professores deveriam aperfeiçoar seus métodos para verificarem a conformidade entre os conteúdos escolares e o desenvolvimento adquirido pelos estudantes (DEPREBITERIS, 1989; VIANNA, 2014).

Naquele contexto, os objetivos organizados serviram como norteadores de todo processo de ensino e de avaliação, metodologia e instrumentos utilizados pelos educadores, para demonstrar a eficiência dos discentes. O conceito de mensuração não deixa de existir,

entretanto, compreende-se como uma forma de instrumento que deve ser utilizado pelos avaliadores.

Todavia, as ideias propostas por Ralph Tyler possuíam limitações pois

[...] a análise do trabalho escrito dos alunos não permitia quaisquer conclusões referentes a outros tipos de competências que eles pudessem ter, dada a natureza muito limitada das questões que, em geral, estavam centradas nos processos mais simples do pensamento (FERNANDES, 2009, p 49).

No final da década de 1950, uma nova concepção de avaliação é desenvolvida e denominada como “juízo de valor” (FERNANDES, 2009; VIANNA, 2014; SILVA; GOMES 2018). “De modo geral, nessa fase buscou-se empreender esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor quanto aos seus respectivos objetivos” (SILVA; GOMES, 2018, p. 363).

No contexto da Guerra Fria, durante o período da corrida espacial, motivado pelo avanço tecnológico soviético, o processo de avaliação educacional ganhou grande apoio do governo federal americano, repensando novas práticas avaliativas interligadas com novas abordagens educacionais. Esse sentimento de alterações no campo educacional se espalhou pelos países mais desenvolvidos da Europa.

Os países mais desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos fizeram investimentos muito significativos na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos porque queriam se certificar de que os novos currículos obedeciam aos critérios que se pretendia alcançar (FERNANDES, 2009, p. 49).

O método educacional mostra-se inadequado e “[...] parte dos avaliadores passou a questionar e rever a concepção de avaliação orientada por objetivos” (SILVA; GOMES, 2018, p. 363).

Segundo Fernandes (2009), pesquisadores como Bloom, Hastings e Madaus apresentaram um conjunto de visões sobre novas formas de organização do ensino e avaliações de aprendizagens. O professor, além da função técnica, assume mais uma função como juiz de valores, possuindo as seguintes características:

- A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- A coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- A avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores;
- Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e

- A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Essa nova percepção fez com que o conceito de avaliação não focasse somente nos alunos, mas também na escola como um todo. Passaram a ser avaliados desde as escolas, professores, metodologias, estratégias de ensino e aprendizagens entre outros (FERNANDES, 2009; SILVA; GOMES, 2018).

O campo educacional obteve contribuições da sociologia, antropologia e da psicologia social, rompendo com o pensamento positivista que era caracterizado pelo quantitativo e organizado pelos resultados. Destacam-se os conceitos de avaliação somativa e de avaliação formativa, propostas desenvolvidas pelos teóricos Scriven e Stake.

A avaliação formativa é um processo que deve entender e permitir que o projeto educacional possa ser compreendido, sempre preocupado com a regulamentação do processo de ensino e aprendizagem; por isso, deve ser contínua.

Verificamos assim que conceitos de avaliação formativa e mesmo o de pedagogia para a maestria surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos [...]. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise dos resultados, em um quadro de definição de objetivos muito específico (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, ao passo que os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo de saberes (FERNANDES, 2009, p. 49-50).

A concepção de avaliação somativa deveria ser aplicada ao final do processo avaliativo (DEPRESBITERIS, 1995; SILVA; GOMES, 2018). Ela abrangeria todos os atores diversos como professores, discentes, recrutadores, instituições educacionais, gestores.

Sendo assim, pode-se compreender que a avaliação formativa está relacionada ao processo educacional, fazendo com que seja possível desenvolver, modificar e rever o que se está aplicando, enquanto a avaliação somativa está vinculada a decisão de encerramento ou continuidade de um programa ou projeto. Infelizmente, entre os dois modelos avaliativos, a avaliação somativa é muito mais utilizada pelos educadores (DEPRESBITERIS, 1989; 1995; VIANNA, 2014; SILVA; GOMES, 2018).

Apesar de um processo de concepções sobre a avaliação educacional, tendo o primeiro modelo uma concepção técnica que procurava medir o conhecimento; o segundo que passou a ter uma concepção descritiva de objetivos; e mais adiante um juízo de valores, cada uma dessas concepções têm suas limitações.

De uma concepção inicial muito ilimitada, redutora e essencialmente técnica, evoluiu-se para uma concepção mais sistêmica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliativos, que deixaram de ser exclusivamente as coisas relativas aos alunos para passarem a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas (FERNANDES, 2009, p. 51).

Apesar de todas as limitações que cada concepção de avaliação educacional possui, ainda hoje, esses conceitos norteiam, com mais ou menos relevância, os sistemas educacionais, submetidos a matrizes teóricas que se moldam com inconveniência aos currículos atuais.

Na década de 1980, surgiu o que Fernandes (2009) batizou de quarto período da avaliação educacional, denominada de geração da construção social que, segundo o autor supracitado, afirma-se como um verdadeiro divisor epistemológico em relação aos modelos anteriores. Para Silva e Gomes (2018) essa fase é focada na concepção de negociação, mesmo que os exames de aprendizagem persistam, ocorre uma ressignificação da concepção de avaliação, com a ação governamental, agências estatais e organismos internacionais organizando uma série de debates sobre a eficácia do processo avaliativo.

Dessa forma, a avaliação passa a ser reconhecida como atividade política e de sentido ético, incorporando a negociação como um de seus valores e procedimentos centrais, revelando a necessidade de promoção de valores democráticos (SILVA; GOMES, 2019, p. 372).

Não ocorreu qualquer ruptura de imediato com esse modelo de avaliação, é um processo negociado e interativo, de alguma forma, com os atores envolvidos na avaliação educacional. Entre os conjuntos de princípios dessa geração temos:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos (FERNANDES, 2009, p. 55-56).

Esse modelo avaliativo vai ser baseado em princípios decorrentes do construtivismo, da Psicologia Social, do cognitivismo e das teorias sociocognitivas e socioculturais.

Pode-se perceber que o processo avaliativo é importante para a formação das sociedades capitalistas e, por isso, nos Estados Unidos, ocorreram o surgimento e intensificação de grandes estudos para que o campo educacional amparasse o modelo econômico e desenvolvesse um processo cultural, arquitetado pelo campo político. Entender todas essas mudanças históricas, refletir a necessidade de um modelo educacional e avaliativo ideal que esteja vinculada aos anseios de uma sociedade.

### 2.2.2 As concepções pedagógicas sobre avaliação de aprendizagem

Para compreender o conceito de avaliação de aprendizagem é importante reconhecer que, em inúmeras instituições educacionais, muitos professores praticam a Pedagogia denominada Tradicional, em que os educadores são transmissores do conhecimento, o aluno não é protagonista do seu conhecimento e são realizadas atividades – provas e exames – com o designo de medir o conhecimento (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; FERNANDES, 2009; ZABALA, 1998). É o que Luckesi (2001) vai definir como “Pedagogia dos exames”.

Os exames, segundo Luckesi (2005), são definidos pelas seguintes características:

- 1º têm por objetivo julgar e, conseqüentemente, *aprovar ou reprovar* os estudantes em sua trajetória nas séries escolares, no caso do Ensino Fundamental e Médio [...];
- 2º são *pontuais*, na medida em que o estudante deve saber responder às questões, aqui e agora, no momento das provas ou dos testes; não importa se poderá vir a saber, depois. [...];
- 3º são *classificatórios*. [...];
- 4º são *seletivos*, na medida em que excluem os que “não sabem”, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelos examinadores;
- 5º conseqüentemente, são estáticos, enquanto classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definido. [...];
- 6º são antidemocráticos. Na medida em que os exames excluem educandos, [...];
- 7º dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária. Com os exames, o sistema de ensino e o educador têm em suas mãos um instrumento de poder, cuja autoridade pode ser exacerbada em autoritarismo; infelizmente, essa tem sido a tendência e a prática em nossas escolas [...] (LUCKESI, 2005, p.15-17).

A palavra avaliar tem origem no latim *a-valere*, cujo significado quer dizer “dar valor a.”. No entanto, como é que se deve valorizar na educação? A realização de uma avaliação está associada ao pensamento teórico que as instituições e profissionais da educação usufruem para tomarem suas decisões (LUCKESI, 2001).

A avaliação de aprendizagem é um ato pedagógico que não deve ser desenvolvido separado e seletivo, porque tem como “objetivo [...] subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (LUCKESI, 2001, p.148).

Roldão e Ferro (2015) afirmam que avaliação é um processo importante do ensino-aprendizagem com uma dupla finalidade: de verificar e regulamentar a aprendizagem dos discentes e o próprio regulamento do processo curricular.

Duarte (2015, p.54) corrobora do mesmo conceito supracitado, informando que “[...] não deve servir apenas para observar o aluno, mas todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem”. Para que esse processo ocorra, é necessário que o profissional da educação esteja disposto não só a observar, mas acolher a realidade, seja satisfatória ou insatisfatória (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; FERNANDES, 2009, PERRENOUD, 1999; JUSSARA, 1995). “O avaliador é o adulto da relação avaliativa, por isso ele deve possuir a disposição de acolher” (LUCKESI, 2005, p. 41).

Perrenoud (1999, p.13) faz uma observação instigante sobre a avaliação de aprendizagem, comentando que é “uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e orientação escolares.

Para Hadji (2001, p. 17) a avaliação está inserida em um contexto de ensino e “tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos”. Nessa mesma ideia, Fernandes (2009, p. 29) comenta que o

“propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender. o conhecimento se desenvolve através do recurso e reconstruções dessa mesma realidade por parte dos participantes no processo investigativo” (FERNANDES, 2009, p. 79).

Segundo Luckesi (2011, p. 150), o processo de avaliação de aprendizagem “é um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário intervir no processo da aprendizagem, tendo como suporte de ensino, na perspectiva de construir resultados desejados”. Através desse modelo de avaliação, existe a possibilidade do discente ter um feedback que o auxilie durante o processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999, p. 71) define avaliação como “[...] um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados”. Para que essa verificação seja bem-sucedida, o professor precisa ter um conhecimento nítido, tanto da disciplina que administra, quanto do

processo pedagógico que realiza. Esse conhecimento é necessário para que o educador promova uma continuidade da aprendizagem do estudante. Inúmeras vezes, esse processo é interrompido com a aplicação das atividades avaliativas. O aprendizado é organizado para que o estudante se prepare para a próxima prova, provocando uma interrupção do aprendizado. O aluno entende que o conhecimento tem por objetivo “apenas” realizar uma prova ou teste e, uma vez que isso acontece, não existe uma retenção do conhecimento.

Em contrapartida, Luckesi (2011) discorda da ideia de avaliação como processo de “verificação”, proclamando que

A avaliação, diferente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2001, p.53).

Ainda hoje, muitos professores acreditam que estão realizando uma avaliação de aprendizagem, ao observar a fundo as suas práticas e os resultados dos discentes será nítido observar a função desse processo com finalidade de classificação, com a intenção de aprovação ou reprovação. Pais, gestores da educação e alunos também acreditam, o que corrobora para essa definição da avaliação de aprendizagem (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; FERNANDES, 2009, PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998).

Entre as várias concepções sobre avaliação de aprendizagem, Romão (2001) procura diferenciar em duas “cosmovisões”: a positivista e a dialética.

No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializamos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes (ROMÃO, 2001, p. 58).

É importante salientar que, entre os nossos educadores, encontramos a aplicação das duas concepções de avaliação e, mesmo que antagônicas, ecoam pelos quatro cantos do sistema educacional, seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Técnico. Enquanto a primeira forma de visão avaliativa é denominada de tradicional, a segunda visão é vista como um modelo mais progressista, denominada de construtivista (ROMÃO, 2001).

O sistema de avaliação tradicional é apresentado por Luckesi (2011) quando observa que muitos professores aplicam apenas testes, elaboram provas e verificam se os discentes realmente fazem as atividades propostas em sala de aula e as tarefas escolares. Essas ações são

frutos de uma formação tradicional que precisa ser revista, pois consiste na mentalidade de que quando os professores deixam de realizar exames “[...] tendem a ser menos exigentes do que tradicionalmente e que as escolas não oferecem o ensino competente à semelhança das antigas gerações” (HOFFMANN, 2000, p. 12). Dessa forma, a idealização da escola tradicional perfeita consiste em uma visão saudosista “[...] que, no entanto, não encontra respaldo na realidade com a qual deparamos neste momento” (HOFFMANN, 2000, p. 13).

Para que a visão mais progressista possa ocorrer é necessário mudar o entendimento sobre a finalidade do ensino. Principalmente no Ensino Médio, já que um pensamento muito forte é o de triunfar no pré-vestibular e, assim, conseguir uma vaga na faculdade. Essa finalidade poderia ser um dos elementos do ensino, porém é necessário que o ensino possa formar o aluno integralmente (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; FERNANDES, 2009, PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998; ROMÃO, 2001). Para que essa mudança de transformação aconteça se faz necessário que os sistemas educacionais diminuam os exames seletivos e realizem avaliações mais formativas, incorporado às ações pedagógicas (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999). Uma vez que a avaliação de aprendizagem tem peculiaridades bem diferentes dos exames propostos nos modelos tradicionais, pois propicia o diagnóstico, mostra resultados provisórios, é dinâmico, inclusivo e ainda garante a participação e o diálogo entre alunos e professor (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998; ROMÃO, 2001).

Ocorre uma mudança no perfil do professor que deixa de ser um professor-avaliador para ser tornar um professor-formador e sua prática deixa de ser uma avaliação examinadora, dando lugar a uma avaliação formativa (LUCKESI, 2005, 2011, 2018; PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2009).

Para que o professor possa realizar uma prática avaliativa capaz de contribuições e que possa levá-lo a tomar decisões efetivas, que norteiam a construção da trajetória do desenvolvimento do aluno, é necessário que o ponto de partida seja uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos que desejam ser alcançados; é preciso conseguir informações que sejam relevantes sobre os discentes; saber como qualificá-los diante de nossas expectativas, a partir de parâmetros que demonstrem seus conhecimentos e que possibilitem a observação gradual dos estudantes; e, caso aconteça dos mesmos não completarem a qualificação esperada, que o educador saiba como reencaminhar as propostas pedagógicas que façam com que o discente possa conquistar o mínimo de qualificação necessária para continuar a sua trajetória

educacional (ROLDÃO; FERRO, 2015; LUCKESI, 2005, 2011, 2015; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998; ROMÃO, 2001).

A avaliação de aprendizagem deve possuir três funções básicas: a função diagnóstica, a função formativa e a função somatória, que serão utilizadas em momentos diferentes do percurso da formação do discente durante ao ano/curso e ou disciplina.

A primeira função da avaliação de aprendizagem é a diagnóstica. A palavra diagnosticar tem sua origem em duas palavras gregas: *gnosis* (que significa conhecer) e *dia* (que significa através de). A avaliação diagnóstica tem a função de conhecer através de dados coletados da realidade dos discentes, interpretá-los para compreender os conhecimentos que adquiriram até o momento, tendo como base suas propriedades físicas (LUCKESI, 2015).

No primeiro momento, a realidade sobre a qual o professor vai se debruçar parece ser caótica, por isso é necessário fazer com se possa aprofundar no conhecimento que seus alunos possuem (VASCONCELOS, 1995). Assim, é necessária uma predisposição do professor em querer conhecer a realidade que está enfrentando.

Para que a avaliação diagnóstica possa ser bem-sucedida é necessário que as informações adquiridas sejam importantes, que demonstrem a conduta ensinada e aprendida pelo estudante. Nesse momento é relevado o conhecimento adquirido pelos discentes sobre um determinado assunto ou disciplina. Sem essas informações, não é possível o professor dar procedimento a novos conteúdos, com as possíveis defasagens que possam dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda função da avaliação de aprendizagem é a avaliação formativa ou avaliação reguladora, dependendo dos teóricos que serão mencionados (ZABALA, 1998). É uma avaliação que não tem a função de classificar ou selecionar os estudantes, mas fundamentar “nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagem significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam enquanto for preciso que se aplicam em diversos contextos e se atualizam enquanto for preciso para que se continue a aprender” (DUARTE, 2015, p. 56). Simultaneamente, essa avaliação de aprendizagem procura melhorar, adequar e adaptar, o processo de ensino aprendizagem (ZABALA 1998, LUCKESI, 2005, 2011, 2015; PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999) o conceito de formativa é a “avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103).

A avaliação formativa deve demonstrar uma realidade das aprendizagens, permitindo compreender o nível de absorção do conhecimento dos alunos e tornando-as mais significativas. O professor pode ter clareza das dificuldades que os estudantes podem apresentar. Através das informações adquiridas, pode-se (re)orientar a ação do docente. “A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar” (PERRENOUD, 1999, p. 104). Para que essa (re)organização aconteça, faz-se necessário que o educador tenha a concepção do grau de conhecimento que deseja (ROLDÃO; FERRO, 2015; LUCKESI, 2005, 2011, 2015; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998, ROMÃO, 2001).

Hadji (2001) afirma que a “avaliação só é formativa se for informativa” (p.79). A informação só será manifestada, se o educador tiver, com muita clareza, o que se deseja com a coleta dos instrumentos.

É fundamental que ocorra uma adequação dos instrumentos que serão utilizados como coleta de dados quanto aos seus objetivos para que ocorra exatamente os dados necessários para que demonstre a realidade do desempenho dos alunos (LUCKESI, 2005, 2011, 2015; PERRENOUD, 1999). A dificuldade que os professores podem ter em realizar esses instrumentos de coleta de dados é a falta de conhecimento em metodologia científica. Em muitas instituições educacionais, esse procedimento é realizado sem rigor metodológico, sendo aleatório e, inúmeras vezes, percebe-se até um rigor de autoritarismo. A falta de diversificação dos instrumentos avaliativos pode ser um problema no momento, uma vez que os estudantes possuem habilidades que podem ser destacadas em alguns determinados instrumentos avaliativos.

Os erros que poderão ser encontrados nesses instrumentos de coletas de dados serão denominados por Hadji (2001) como observáveis, e terão como função um segundo olhar do avaliador, demonstrando a presença ou a ausência de dificuldades dos estudantes. Ao detectar as dificuldades que os estudantes possam apresentar, os educadores tomam consciência das dificuldades dos discentes e poderão determinar os caminhos de deverão ser traçados no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa deve propor uma dupla autoavaliação. A primeira é a do professor, que deve ter condições psicológicas e conhecimentos profundos da disciplina e das metodologias pedagógicas para poder revisar o modo com que possa trabalhar com as informações adquiridas através dos instrumentos de coleta de dados. A segunda autoavaliação é do aluno, essa deve acontecer através dos feedbacks apresentados pelos professores, pois

“permite ao aluno ativar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades” (FERNANDES, 2009, p. 72). Dessa maneira, através da avaliação de aprendizagem, o conhecimento adquirido poderá integrar todas as experiências possíveis na vida do aluno.

A avaliação somatória ou integradora é compreendida como um mapeamento global dos níveis de rendimentos demonstrados pelos alunos durante todo processo educacional ao longo do ano, bimestre semestre ou curso.

[...] avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200-201).

Corroborando com o conceito supramencionado, Hadji (2001) denomina esse modelo de avaliação como acumulativa, pois tem a “função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas” (p.19). É sempre terminal e tem intenção de certificação ou não do discente.

Depois de todas essas informações é perceptível que o conceito da avaliação é centrado na formação de nossos discentes. Todo o processo apresentado da avaliação de aprendizagem demonstra o caráter formativo e construtivo que é apresentado pelos teóricos que estudam o tema (LUCKESI, 2005, 2011, 2015; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 1998, FERNANDES, 2009). É o investimento que os professores devem fazer no processo educacional e não no produto. O processo pode ser entendido como os procedimentos que iremos utilizar para obter uma resposta satisfatória, enquanto o produto é o resultado (LUCKESI, 2005, 2011, 2015).

### **2.3 Competências**

Uma palavra que é utilizada para demonstrar que um determinado indivíduo é capacitado para realizar uma determinada atividade (FLEURY; FLEURY, 2001). Porém, ao aprofundar o conhecimento sobre a palavra competência é perceptível a quantidade de significados que causam um debate teórico acadêmico e no âmbito empresarial (FLEURY; FLEURY, 2001; DEMO, 2012; ZABALA; ARNAU, 2010; ZANONA, 2015; SANTOS, 2011; SACRISTÁN ET AL., 2011). Para entender o significado da palavra competência é necessário

compreender a origem e assimilação na sociedade; seu entendimento por meio dos teóricos; e sua compreensão no campo educacional.

### **2.3.1 Competências: uma construção histórica social**

O início do debate sobre a concepção de competência surgiu em uma publicação em 1973, quando McClelland publicou o trabalho intitulado *Testing for Competence rather than Intelligence*, começando os debates nos Estados Unidos sobre a semântica de competência entre administradores e psicólogos (FLEURY; FLEURY, 2001; DIAS, 2010; ZABALA; ARNAU, 2010; SÁ; PAIXÃO, 2013; ZANONA, 2015). Sua gênese possui origem em um contexto dos modelos produtivos taylorismo e fordismo, conferindo uma particularidade de organização e gerenciamento social e produtiva, propiciando um conhecimento tácito a partir de práticas trabalhistas que, ao longo da sua história, o indivíduo vai acumulando conhecimento sem, necessariamente, adquirir uma formulação teórica (FLEURY; FLEURY, 2001; KUENZER, 2002; DIAS, 2010).

Na década de 1970, com ascensão do Toyotismo, ocorreu uma grande transformação no modelo de organização e gestão do trabalho, a palavra competência adquiri uma qualidade técnica correlacionada com o conceito de qualificação profissional (FLEURY; FLEURY, 2001; KUENZER, 2002; DIAS, 2010). O pensamento neoliberal, nos Estados Unidos e na Europa, adequou-se ao novo modelo de trabalho elaborado pelos japoneses, alterando o olhar sobre o trabalhador para que possa alcançar um nível de satisfação dentro das empresas. Esses trabalhadores eram vistos como indivíduos que almejavam uma melhor qualidade de vida diante das atividades que realizavam nas instituições (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013).

Na França, tendo como contexto histórico o aumento do desemprego e o aumento, cada vez maior, da competitividade, o conceito de competência vai se desenvolver com o conceito de profissionalismo. O trabalhador competente é o que sabe exercer bem as atividades propostas para o cargo. Porém, na década de 1980, tanto o conceito de competência, quanto o conceito de profissionalismo, passam a possuir um novo significado. O trabalhador deve, além de saber desenvolver as funções preexistente, saber lidar com as incertezas e ser flexível com o cargo que lhe será atribuído (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003).

É dentro do questionamento de formação e da qualificação, quase que permanente, que o conceito de competência [...] “passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico

e sócio-histórico em face a complexibilidade dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (ZANONA, 2015, p. 2).

O conceito de trabalho deixa de estar associado, apenas, a realização das atividades predeterminadas nos cargos, porém “se torna um prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186). O trabalho se torna mais dinâmico pelo desenvolvimento da tecnologia, que necessita de um grande desenvolvimento das capacidades cognitivas como

[...] domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional” (KUENZER, 2002, p. 2).

Para gerar pessoas competentes é necessário que o sistema político nacional e/ou regional, através do sistema educacional, elaborem planos que desenvolvam o conhecimento técnico necessário para garantir uma mão de obra qualificada para as empresas. Assim, o conceito de competência passa do campo empresarial para o campo educacional.

Na classe mais altas denominadas de burguesa, o desenvolvimento de competências é desenvolvido dentro das relações familiares e sociais, através do acesso à cultura, não ficando restrito ao campo educacional. Entretanto, para a maioria dos trabalhadores que não possuem acesso ao desenvolvimento cultural, devido as dificuldades econômicas, as instituições educacionais passam a ser um espaço de aprendizado de competências para que possa ocorrer a inclusão na sociedade produtiva (FLEURY; FLEURY, 2001; KUENZER, 2012). Essa aproximação entre a escola e a empresa, segundo a lógica do sistema capitalista neoliberal, pode proporcionar um desenvolvimento financeiro.

No caso do nosso aluno-futuro-trabalhador-empresa, segundo a lógica neoliberal, esse valor estaria dado pelos conhecimentos, habilidades, competências que possui, os quais, mediante a aprendizagem permanente, ele poderia aumentar. Esse aumento daria a ele um maior capital e, portanto, uma melhor posição no mercado de trabalho, o que, por sua vez, redundaria em melhores salários, melhor status e maior capacidade de consumo (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 54).

A lógica capitalista desenvolve uma cultura que faz com que elabore uma necessidade de formação técnica para garantir melhores rendimentos. Com isso, o indivíduo se sente parte da sociedade que presa adquirindo o conceito de cultura de consumo. A educação voltada por

competências garante que o sujeito possa estar, de alguma forma, preparado para o mercado de trabalho, sempre almejando um aperfeiçoamento constante, a fim de alcançar os níveis de consumo que tanto deseja (SACRISTÁN ET AL., 2001; MIGUEL; TOMAZETTI, 2013).

Ou seja, produz-se um processo de sentido duplo, no qual, por um lado, as estratégias da governamentalidade dirigem-se na direção da construção de sujeições que contribuam à manutenção do sistema neoliberal, por outro lado, esses próprios sujeitos participaram da constituição de dito sistema, exigindo-lhe que os seus desejos sejam satisfeitos e colaborando na construção das condições necessárias para atingimento dos objetivos que eles mesmos visualizam com indicadores de êxito (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 54).

O sistema educacional vai se adequando às necessidades do sistema econômico, com a elaboração de novos currículos e o desenvolvimento de políticas educacionais que possam contribuir para as novas necessidades sociais, culturais e econômicas (SACRISTÁN ET AL., 2001; ZABALA; ARNAU, 2010). É nesse sistema que a palavra competência tem sido motivo de grandes debates, entretanto, com diversas formas diferentes de argumentações, entretanto, pode ser compreendida como uma capacidade do desenvolvimento de habilidades que irão potencializar o conhecimento do saber-fazer (DIAS, 2010).

### **2.3.2 Competências: o evolutivo do conceito histórico na educação**

O percurso da construção do conceito de competência passou por alguns processos de polissemia e ação do indivíduo e a sua maneira de agir (SACRISTÁN ET AL., 2001; RODÃO, 2009).

Na década de 1970, nos EUA, entre várias abordagens, se destaca a behaviorista, que coloca a competência como determinados comportamentos que podem avaliar um determinado desempenho que possa ser observado e mensurado (SÁ; PAIXÃO, 2003). O conceito de competência estava alinhado com o raciocínio da taxonomia, apresentado como *skill*, dentro da concepção do trabalho (RODÃO, 2009). Assim, a concepção de formação estava baseada em tarefas rotineiras, desenvolvendo o desempenho do cargo através de um número de competências específicas e operacionais (SÁ; PAIXÃO, 2003). “Pensava-se a formação e a aprendizagem como uma sequência articulada de skills a dominar – e saber aplicar – que se desenvolviam por treino específico e em grande parte segmentar, consoante os níveis pretendidos” (RODÃO, 2009, p. 590).

A partir do pensamento behaviorista, surgem, nos Estados Unidos e no Reino Unido, programas educacionais para realizarem a formação de docentes que deveriam compreender a competência como comportamentos que fossem visíveis e tivessem uma relação positiva que melhorassem os resultados dos estudantes. Esses programas eram: o *Competency Based Teacher Education* (CBTE) e *Performance Based Teacher Education* (PBTE) que reportavam “ [...] a especialização precisa das competências ou comportamentos a serem aprendidos, a modularização da instrução, a avaliação e o feedback, a personalização e a experiência de campo como os principais traços dos referidos programas (SÁ; PAIXÃO, 2003, p. 92). Esses programas realizavam o processo seletivo entre os comportamentos baseados na investigação científica com base experimental que demonstrasse positivamente o processo de aprendizagem com os discentes.

Na década de 1980, esses programas (CBTE e PBTE) sofrem várias críticas como a falta de sustentabilidade científica que evidenciasse a eficácia dos programas e a falta de definição das análises das competências que os profissionais mais bem qualificados deveriam possuir (SÁ; PAIXÃO, 2003; RODÃO, 2009).

No Reino Unido havia o anseio da elaboração de um programa nacional que procurasse estabelecer determinadas metas de qualificação, criando o *Nacional Vocational Qualifications* (NVQ). As qualificações profissionais eram baseadas em padrões de competências e possuíam uma fundamentação nas análises funcionais de diversos cargos em situações adversas.

Essa perspectiva behaviorista foi dominante durante a década de 1970 e na primeira metade de 1980, no Reino Unido, entretanto, mostrou uma deficiência na compreensão mais ampla das ações humanas. Entre as principais críticas: era redundante, pois a compreensão de competências, vistas como a realização de diversas tarefas no trabalho, era possível, em empregos com níveis mais inferiores, que não exigiam uma complexidade mental para a realização delas. Era considerada rígida, porque não aceitava alterações na forma de execução das atividades. Está concentrada em comportamentos preexistentes independente do contexto que ocorria (SÁ; PAIXÃO, 2003).

Em contrapartida, a abordagem behaviorista surge uma abordagem que exige maior complexidade de compreensão, a abordagem integrada de competência. O modelo anterior sobre a compreensão da competência não é adequado para as necessidades e desafios das sociedades do século XXI. A concepção de que um trabalhador irá entrar em uma empresa e sairá, somente, quando se aposentar vai deixando de existir. “Os jovens que ingressam no mercado de trabalho no final dos anos 90 provavelmente terão de mudar de ocupação de três a

cinco vezes ao longo de sua carreira” (LE BOTERF, 2003, p. 34). A concepção de empregabilidade vai ganhando um formato que o trabalhador competente não sabe se adaptar as dificuldades do mercado de trabalho.

A empregabilidade não se reduz à adaptabilidade a um posto de trabalho. Ela se define menos em relação a um emprego determinado do que em relação à capacidade interna que a pessoa tem para construir competências pertinentes em relação a novos empregos. Isso não significa que a empregabilidade seja responsabilidade apenas da pessoa (LE BOTERF, 2003, p. 34).

O conceito de competência teve uma evolução nas alterações dentro de determinados contextos históricos e, principalmente, na área da Educação não vai adquirindo um consenso entre os seus teóricos (FLEURY; FLEURY, 2001; SACRISTÁN ET AL, 2001; RODÃO, 2009; PERRENOUD, 2010; DIAS, 2010; ZABALA; ARNAU, 2010; SÁ; PAIXÃO, 2013; MIGUEL; TOMAZETTI, 2013; ZANONA, 2015).

O discurso acerca do conceito de competência do qual nos ocupamos é cheio de significado em diferentes âmbitos de discurso, práticas e ações que emprestam ao termo significados singulares, diferentes conforme os contextos, de sorte que o tornam flexível e interpretável (SACRISTÁN et. al., 2001, p. 15).

A partir das concepções de novo mundo, Le Boterf (2003) vai afirmar que uma pessoa competente é aquela que sabe agir com pertinência. O indivíduo sabe compreender o contexto que se encontra procurando a competência mais exigida para cada situação. Perrenoud (2000, p. 13) parece concordar com Le Boterf (2003) quando afirma que “[...] a noção de competência designará aqui a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para que essa mobilização ocorra, o autor informa que existem quatro maneiras: a organização do conhecimento, habilidades e/ou atitudes; que só ocorrem em determinadas situações; essas atividades só podem ocorrer através por esquemas de pensamento que irá distinguir a ação mais apropriada para determinada situação; e são construídas diariamente (PERRENOUD, 2000).

Para Fleury e Fleury (2001) “competência: um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 188). Os autores informam que o conceito de competência está ligado a verbos como: “saber agir, mobilizar recursos, integrar

saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica” (p. 187). Conhecimentos para que possam desenvolver o indivíduo para a vida profissional.

Demo (2012) afirma que a competência é saber resolver as situações conforme surgem as oportunidades. O ser humano, com as habilidades assimiladas pode “alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou conduzir, até onde possível, seu destino (DEMO, 2012, p. 6). Entretanto, o autor informa que uma educação voltada para competências deve tomar alguns cuidados para que o estudante use com ética

Tomamos, assim, “saber pensar” como a habilidade/competência de analisar e mudar a realidade. Analisar teoricamente tem apenas uma precedência lógica: para mudar é preciso saber do que se trata. Conhecimento começa com “questionamento” – é, de partida, uma dinâmica disruptiva rebelde, confrontadora, não afirmadora, acomodada. Esse gesto parece apenas teórico. Pode ser em casos de academicismo, teorismo. Mas, normalmente, implica, não menos ostensivamente, práticas alternativas, sem falar que é contraditório questionar e impedir de ser questionado (DEMO, 2012, p. 11).

Zabala e Arnau (2010, p.37) definem como competência: “aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida”. Nesse sentido, não é possível que uma pessoa seja competente em si mesma, para que o indivíduo demonstre competência é necessário ter uma situação-problema, e que seja resolvida da melhor maneira possível. Assim, em cada momento diferente da vida, são necessárias diversas competências, não sendo possível denominar alguém como competente até que presencie e atue em situações reais.

Sacristán (2001) vai informar que o conceito de competência não é saber fazer de uma maneira e que podem existir maneiras diferentes de agir. A escolha da utilização de competências nos sistemas educacionais ocorre a necessidade de buscar indicadores que sejam mais completos e possam ter seus efeitos nas sociedades. É uma forma de justificar os altos gastos públicos com educação que não é eficiente, procurando melhorar os indicadores e garantindo uma educação de qualidade (SACRISTÁN et. al, 2001).

Agora há o entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos permite mais competentes (SACRISTÁN et al., 2001, p. 36).

Segundo Dias (2010) proclama que a competência permite que o indivíduo se torne um ser autônomo sabendo utilizar os recursos, como conhecimentos, capacidades e estratégias, em

situações divergentes. E, no contexto educacional, a competência está relacionada com a concepção do conhecimento ou *savoir-faire*.

Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreende a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento (DIAS, 2010, p. 77).

Para Sá e Paixão (2013, p. 108) a competência é o “saber em uso (orientado pela ação), constituído por diferentes elementos, pluridimensionais, complexa, dinâmica e interativa, de natureza combinatória, transferível e mobilizável para contextos distintos [...]”.

Rodão (2009) orienta que a educação que utiliza a concepção de competência não isenta nenhum conhecimento, ao contrário, busca mais e mais, sempre sendo articulado e orientado para que possa ser utilizado.

Em 1996, Jacques Delors apresentou um relatório para a Unesco intitulado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, que elaborou um modelo educacional que fosse mais humanizado, procurando reformular diversos níveis de educação (SACRISTÁN ET AL., 2001). Entre os objetivos destacados no documento, um é permitir que todas as pessoas possam desenvolver seus talentos, a fim de promover uma capacidade intelectual que possa se tornar protagonista de sua vida (DELORS, 2010). Entre vários assuntos propostos para a melhoria da educação, sugere que todo currículo escolar possa ser organizado por quatro pilares básicos:

*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

*Aprender a fazer*: a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternando com o trabalho.

*Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

*Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2010, p. 31).

Com a reconfiguração do cenário mundial em relação à economia, a educação vai atribuindo novos conceitos em relação ao saber do ser humano, possibilitando uma formação crítica e emancipatória, porém com finalidade que possa corresponder ao modelo capitalista do século XXI (SILVA, 2008).

O relatório da UNESCO é elaborado para os especialistas que têm interesse na educação. Apresenta deficiências dos sistemas educacionais, propõe soluções possíveis, mas nunca leva em consideração as diferentes realidades dos países que integram as Nações Unidas.

Mesmo que denunciem os erros do currículo, da formação dos professores e as insuficiências da educação, no máximo dão orientações gerais, sem nunca fazer propostas concretas para as práticas escolares, com é lógico. Costumam citar a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social (SACRISTÁN et. al., 2001, p. 18).

No Brasil, a Lei de Diretrizes de Base (LDB, Lei nº 9.394/1996) orienta a educação nacional por princípios políticos, éticos etc., com objetivo de propor uma formação integral e a construção da sociedade.

A LDB sofre uma pequena alteração, no ano de 2017, em relação a duas nomenclaturas que propõem às finalidades da educação nos seguintes artigos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Nestes artigos ficam definidos com deve ser organizada a forma de aprendizagem dos estudantes, que carece ser feita por meio de competências. O conhecimento não é deixado a margem da formação, mas os discentes devem saber como mobilizá-lo no seu cotidiano. No caso do ensino médio ficou definido que o curriculum deve ter dez competências básicas e cada disciplina deverá ter suas competências específicas e suas habilidades.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vai ao encontro das grandes discussões das organizações e avaliações internacionais, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que organiza o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA, é uma sigla em inglês).

Ao adotar que as decisões pedagógicas sejam guiadas para evolução das competências, a BNCC indica que os alunos tenham o seu saber formado por conhecimentos, como habilidades, atitudes e valores, e devem saber como utilizar este conhecimento, o chamado “saber-fazer”, para que tenham a competência em encontrar respostas para as questões mais complexas da vida cotidiana, tanto no mundo do trabalho, quanto no exercício da cidadania.

### **2.3.3 Competências e Avaliação**

A avaliação deve ser organizada para que os conhecimentos dos alunos possam ser evidenciados em competências, habilidades e atitudes, através de métodos que devem ser adequados para esse modelo de ensino-aprendizagem (ZABALA; ARNAU, 2010; LIBÂNEO, 2013). Para que esse conhecimento possa ser avaliado, se faz necessário que todo o processo de aprendizagem seja organizado por competências, fazendo com que o professor tenha um conhecimento pedagógico e teórico da disciplina com que trabalha (PERRENOUD, 2010; ZABALA; ARNAU, 2010; LIBÂNEO, 2013).

O processo de avaliação por competências não é fácil, além da formação do professor, existem outros empecilhos que podem dificultar o aprofundamento das atividades. Entre esses problemas podemos encontrar o caráter seletivo das escolas com objetivos bem específicos, como fazer que seu discente passe no vestibular, selecionando conteúdos que possam contribuir para a sua proposta. “Atendendo a essa função seletiva, as atividades para adquirir informação sobre as aprendizagens escolares podem ser simples. Por fim, o que interessa simplesmente é se os alunos sabem ou não” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 170).

Com a função de processo seletivo das escolhas dos conteúdos que prioriza os vestibulares, faz com que a própria instituição elabore obstáculos para o desenvolvimento das atividades que desenvolvam as competências dos estudantes (ZABALA; ARNAU, 2010). Esse modelo educacional, além de não promover as competências, não mobiliza uma reflexão profunda dos conteúdos, somente utiliza um sistema que propicia uma retenção mecanizada do conhecimento que, após a realização das devidas avaliações, sejam esquecidas.

Desse modo, todo programa tem uma lista de itens, logicamente associados a disciplinas, os quais por sua vez são matérias selecionadas com critérios relacionados à sua atinência a estudos superiores, e para cada disciplina existe uma avaliação em função dos objetivos padrão que de algum modo representam uma leitura

simplificada sobre se os alunos sabem ou não sabem (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 172).

Neste modelo tradicional, a avaliação recebe uma nota que possui uma escala de 0 a 10. Caso os alunos tenham um acerto acima de 5 significa que possuem o mínimo necessário para serem aprovados, seguindo os modelos de avaliação de instituições internacionais como é o modelo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No caso da avaliação por competências, todo processo de ensino de aprendizagem deve ser observado, pois deve fazer com que os componentes curriculares sejam integrados e desenvolvam a autonomia individual ou coletiva dos discentes.

Os instrumentos de avaliação (como os testes orais e escritos, entrevistas, questionários, lista de atividades etc.) devem elaborar uma simulação da realidade. Para que isso aconteça, faz-se necessário utilizar os instrumentos como: resolução de problemas, estudos de casos, elaboração e apresentação de seminários que possam desenvolver o caráter experimental e laboratorial (ZABALA; ARNAU, 2010; SANTOS, 2010; PERRENOUD, 1999; 2001; LUCKESI, 2011).

Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação, por meio de métodos adequados, deve manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 222).

A avaliação por competências deve dar oportunidade para o desenvolvimento de cada discentes promovendo

[...] exercício de prospecção: pensar nos problemas que a vida vai apresentar para os alunos no futuro e formá-los com a intenção de que sejam capazes de responder da forma mais eficaz possível situações dificilmente previsíveis e de natureza diversificada (ZABALA; ARNAU, 2010, P. 173).

Reconhecer que não é fácil realizar uma avaliação de aprendizagem por competências, porém devemos entender que não é um processo impossível. É necessário fazer com que o aluno possa observar os problemas e promover soluções para que possam realizar um projeto; observando os riscos que irá enfrentar; planejando e implementando as estratégias adotadas; respeitando os princípios legais e éticos; controlando as emoções que possam aparecer durante a ação (PERRENOUD, 1999).

Mesmo com uma formação humanista, o processo de ensino-aprendizagem deve fazer com que os estudantes possam simular as situações que irão enfrentar, principalmente no mercado de trabalho.

O profissional deve saber jogar com as regras, se necessário violá-las e redefini-las, e isso também ocorre com as regras técnicas e as certezas teóricas. Nesse sentido, pede-se que ele tenha uma relação com os saberes teóricos que não seja reverente nem dependente, mas ao contrário, crítica, pragmática e até mesmo oportunista. (PERRENOUD, 1999, p, 141).

Ao realizar uma avaliação de aprendizagem por competências, o professor não deve se limitar em modelos simplistas que afastam o discente da realidade que futuramente irá enfrentar. O professor competente compreende o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e procura contribuir para a realização dela. Entre as principais competências que o professor competente deve possuir está a capacidade de realizar uma autoavaliação, promovendo sempre uma melhora constante da sua prática.

A escola, no momento que planeja os objetivos da proposta pedagógica, deve considerar a participação dos professores que realizam os procedimentos de avaliação, obtendo um padrão de qualidade no processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011; ZABALA; ARNAU, 2010).

O sistema educacional que trabalha com avaliação por competências, assume que os discentes podem observar e responder a simulações que irão propiciar uma noção da realidade que irão confrontar. O aluno, por meio de modelo avaliativo, procura apresentar respostas com os conhecimentos adquiridos até o momento.

Assim, todas as ações dirigidas a obtenção informação sobre as dificuldades e a capacidade em relação a determinadas competência deverão partir de situações-problemas: acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos etc., que mostrando toda a complexidade da realidade obriguem os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução em questão (ZABALA; ARNAU, 2010, P. 175).

Durante o processo da avaliação por competências é importante compreender os conhecimentos prévios dos alunos, conhecer a capacidade dos estudantes para resolução de problemas, observar as dificuldades para que o docente possa elaborar estratégias de aprendizagem que possam fazer com que seu aprendiz possa superar suas dificuldades.

O principal diferencial da utilização de avaliação por competências é que faz parte de um conjunto de elementos muito bem definidos de ações docentes para que possam intervir na

sala de aula com apresentação de uma situação-problema mais próxima dos alunos e da realidade que irão confrontar. Entre vários objetivos da aplicação da avaliação de aprendizagem por competências, um deles é permitir configurar o grau de aprendizagem adquirido pelos alunos através das funcionalidades do conteúdo sendo “competentes para agir de realidades, integrar este conhecimento, habilidade ou atitude e, portanto, que possibilite sua utilização em outros contextos” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 176).

Pode-se concluir que a realização de situação-problema é uma forma de mobilizar o aluno que irá realizar atividades diferentes, que possibilitam a compreensão o grau de domínio de diferentes elementos correspondendo aos indicadores de obtenção relativos à uma determinada competência.

Após observar as características de avaliação de aprendizagem por competências é possível deduzir que a grande dificuldade desse modelo de aprendizagem é o nível de eficiência aplicada; deve-se fazer com que a situação-problema faça com que o discente compreenda a realidade que vai confrontar; as provas escritas são limitadas ao processo de avaliação por competências; os professores devem observar as atividades realizadas em sala de aula “a avaliação dos processos e dos resultados deve incluir a avaliação criterial (em função das possibilidades reais de cada aluno), além da normativa (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 180).

Para que tudo isso possa ocorrer, é necessário que o profissional da educação ofereça informação do processo, assim, os discentes poderão observar sua desenvoltura nas atividades que realizam e produzirem respostas que possam ser analisados constantemente pelos professores.

## **2.4 O que são Representações Sociais**

A Psicologia Social se desenvolveu na América do Norte como uma subdisciplina da Psicologia e teve início como subdisciplina da Sociologia na Era Moderna. Embora em sua origem houvesse um intercâmbio entre as disciplinas, Guareschi (1995) afirma que há uma clara oposição entre a Teoria das Representações Sociais, que é uma forma de Sociologia da psicologia social, e as formas psicológicas dominantes nos Estados Unidos da América.

Serge Moscovici, psicólogo social europeu, desenvolveu o estudo das simbologias sociais, por meio do estudo científico do senso comum. Nos anos 60, do séc. XX, contribui com as pesquisas sociais na identificação e compreensão da construção do conhecimento compartilhado, a partir das trocas nas relações interpessoais (WALCHELKE e CAMARGO, 2007).

Segundo Moscovici (2012), a representação individual, defendida por Durkheim, é um fenômeno psíquico, restrito à atividade cerebral, porém a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. É, na verdade, uma modalidade de conhecimento particular, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. A esse respeito, o autor explica que:

As representações possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimentam. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (MOSCOVICI, 2012, p. 26).

No que se refere às Representações Sociais, Moscovici (2012) afirma que são elaboradas no convívio e nas trocas inter-relacionais, transmitidas por meio de símbolos expressos por palavras, escrita ou oral, e pelos gestos. O autor explica que elas são compostas por imagens (figuras) organizadas pela linguagem, a qual simboliza atos e situações, constante na consciência individual ou coletiva, comuns a um determinado grupo social.

Esse mesmo autor afirma, também, que o objeto, ideia ou pessoa (foco da análise) assume uma imagem para o indivíduo que o observa, de acordo com as suas experiências vividas em relação a ele ou partindo da imagem que a coletividade tem dele e a exprime em sua opinião. Pontua, assim, que uma representação social não é a realidade sobre o foco observado, mas prepara o indivíduo para guiar seu comportamento em relação a ele.

Essa imagem do objeto, para Moscovici (2012), vem impregnada das concepções e dos valores que as pessoas ou a coletividade atribuíram a ele. Esses valores são expressos e comunicados de geração em geração, influenciando, inclusive, o comportamento daqueles que são objeto dessas representações, como, por exemplo, o racismo, a inferioridade da mulher, entre outros. Muitas vezes essas representações estão profundamente arraigadas na essência da pessoa ou do grupo ao qual pertence e desvencilhar-se prescinde de contrariar valores há muito tempo construídos e impregnados na concepção. Em síntese, Moscovici (2012, p. 50) define esse tipo de representação como:

As representações são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 2012, p.50).

A Teoria de Moscovici alinhou-se com as ideias de muitos estudiosos franceses, os quais aceitavam a concepção de que a ciência e o senso comum eram episódios díspares e que o conhecimento promovido pela ciência era sublime em relação ao senso comum (MARKOVÁ, 2017). Entretanto, “Moscovici promoveu a perspectiva de um desenvolvimento contínuo do pensamento de senso comum para a ciência” (MARKOVÁ, 2017, p. 362).

Ainda no esteio da conceituação das Representações Sociais, Jodelet (2001, p.21) as define como “[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social [...] são crenças, valores e atitudes que são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade”.

Já Chamon e Chamon (2007) explicam, acerca disso, que:

O conceito de representação social não é simples de definir. Se algumas interpretações – tais como “conjunto organizado de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre um objeto dado” – são fáceis de apresentar, elas não descartam o perigo de considerar tudo como representação social. Além disso, não se vê, nesse tipo de definição, o caráter social das representações, sua especificidade em relação ao grupo, sua função de orientação e comunicação. Esse tipo de caracterização, que é inegavelmente útil para a pesquisa empírica, não se justifica, a menos que uma conceituação mais ampla a sustente. É preciso, então, precisar de modo mais claro o que é (e o que não é) uma representação social, em que circunstâncias é possível identificá-la, e para quais grupos sociais ela se refere (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 120).

Moreira e Oliveira (1998) contribuem com essa afirmação pontuando que para entender as imagens e ideias contidas nas Representações Sociais é imprescindível que essas estejam vinculadas às práticas sociais, pois cada grupo social elabora as representações do ponto de vista dos seus interesses específicos. Já, segundo Abric (1998), o indivíduo toma essas representações para decidir como agir ou tomar posições. Segundo ele:

Nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca (ABRIC, 1998, p. 27).

Walchelke e Camargo (2007) evidenciam que, para que o pesquisador identifique e entenda as Representações Sociais contidas nas ideias ou objetos, é imprescindível conhecer o sujeito que o expressa, sua ocupação, situação educacional e diferenças culturais. No mesmo sentido, Abric (1998) diz que há uma relação entre esse sujeito e o meio social onde vive, uma vez que os símbolos são elaborações mentais construídas socialmente. Pelas duas óticas, as imagens são validadas no coletivo, sem dissociá-las do individual.

Essa estreita relação de imagem e meio mostra que os símbolos passam a fazer parte do contexto do grupo social de onde se origina. Segundo Wagner (1998), as pessoas comuns desconhecem os processos de produção científica e popularizam o conhecimento científico, tornando conceitos e teorias desconectados de suas fontes originais. Dessa forma, mitos e argumentos quase científicos são utilizados para justificar questões do cotidiano. Assim, "o conhecimento científico-popular" pode ser utilizado para justificar convicções ideológicas e serve para explicar fatos sociais.

Trazendo para atualidade, as Representações Sociais estariam para o homem contemporâneo como o mito esteve para o homem primitivo, tornando-se um reflexo da prática, da percepção da natureza. Acerca disso, Moscovici (2012) entende a imagem como reflexo interno de uma realidade externa, como a reprodução passiva de um dado que está subjetivo no sujeito. Sugere, assim, que o indivíduo carrega consigo imagens do mundo a partir de experiências visuais, que ficam impressas no cérebro. Podemos supor que essas imagens são espécies de 'sensações mentais', de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro.

No que se refere ao critério da relevância para essas representações, há de se considerar a análise e interpretação do objeto que seja significativo socialmente, uma vez que todas as pessoas, participantes de um grupo social, têm conceitos sobre muitas coisas pertinentes ao seu convívio, porém nem sempre relevantes. O critério da prática, por exemplo, se refere a selecionar o objeto para estudo desde que faça parte do cotidiano das pessoas, ou seja, a algo que se refira a um hábito social.

Um indivíduo sabe o que outros indivíduos pensam sobre um objeto por pertencer a esse grupo, sem desconsiderá-lo separado da coletividade. Assim, acontece com o critério de afiliação, o qual permite a delimitação do grupo ao qual pertence o indivíduo e a imagem do objeto em questão.

Zittoun (2014) relaciona a teoria das Representações Sociais ao sistema de aprendizagem na educação. Foi ela quem desenvolveu a noção de EU-OUTRO-OBJETO no conhecimento. A autora afirma que, para a interação entre professor-aluno-conhecimento, é necessário que o educador saiba diferenciar “entre o que o aluno já sabe sobre o objeto do conhecimento e o objeto do conhecimento a que ele está exposto” (MARKOVÁ, 2017, p. 371).

É notória, com essa conceituação, que a percepção do objeto de conhecimento passa por duas ideias. O discente possui um conhecimento prévio, fundamentado a partir de suas experiências, denominado como “cultura pessoal”. A outra parte de seu conhecimento é

decorrente do sistema de aprendizagem a que é apresentado. Para uni-las, a metodologia do conhecimento envolve uma reflexão interna que deve reorganizar os conhecimentos prévios e a edificação de novos conhecimentos.

Esse processo de junção não é algo simples, pois envolve um confronto do conhecimento com a sua formação cultural e intelectual: “É por isso que a mediação semiótica de Zittoun necessita expandir o triângulo original didático Estudante-Outro-Objeto em um prisma, no qual o Objeto é cativado pela ‘cultura pessoal’ e pelas linhas sociais e culturais reconhecidas do pensamento” (MARKOVÁ, 2017, p. 371).

#### **2.4.1 Representações sociais e suas funções**

Pensar no papel da RS é compreender a realidade e torna-se coordenadora de interpretação e práticas sociais (CHAMON, 2014).

A compreensão da realidade social é a “função do saber”, uma vez que a forma que ocorre o agrupamento de novas informações e experiências é formada de maneira coesiva, com os valores dos sujeitos sociais (RIOS, 2013). Além de modelarem as informações importantes para a realização dos processos de transmissão do saber (CHAMON, 2014).

Outra função da RS é “identitária” que expõe a identificação social e pessoal dos indivíduos e grupos em um modelo de campo social, demonstrando o conhecimento de regras e princípios morais e éticos estabelecidos historicamente. Essa função é efetivada na realização da socialização (CHAMON, 2014).

Quando se observa as finalidades de uma situação a priori do modelo de vínculos apropriados para o indivíduo; e/ou antecipa as expectativas orientando a ação sobre a realidade; ou, quando determina um elemento social, ações, estabelecendo o que se deve ser aceitável, intolerável e justo, temos a função de “orientação” das RS.

Entretanto, a função de justificação é realizada após a façanha, evidenciando as tomadas de decisões e as maneiras de agir dos indivíduos em determinadas situações ou relações. “É um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros” (CHAMON, 2014, p. 121).

#### **2.4.2 Representações Sociais e suas finalidades**

Como já foi mencionado, a RS é uma maneira de dialogar com um objeto que é conhecido, fazer com que se torne próximo a algo que incomoda ou é visto com certo distanciamento. Se tornam atingível, os objetos e fatos, a qualquer indivíduo que possa ter um interesse imediato (MOSCOVICI, 2010). Entretanto, isso só “é possível a partir de uma tensão gerada entre o não familiar e o familiar, estabelecida no universo consensual, o qual contrata com o universo reificado” (RIOS, 2012, p.63).

O universo reificado estabelece um catálogo de objetos, fatos e conflitos que não estão na consciência humana e os quais devem reagir, com procedimento parcial e subserviente. Por outro lado, o universo consensual tem o objetivo de restabelecer a consciência coletiva e lhe proporcionar uma forma, procurando esclarecer os objetos e fatos, tornando compreensivo com os interesses.

A organização das pessoas no reificado se dá mediante um sistema de diferentes papéis e classes, a partir da interação entre membros desiguais, já no universo consensual se dá em um grupo de pessoas livres e iguais. Logo, o primeiro pode ter uma localização em organizações e, o segundo, em clubes, associações, bares, por exemplo. (RIOS, 2012, p. 64)

Rios (2012) explica como essas ações acontecem, tanto universo reificado e no universo consensual.

A ação das pessoas no universo reificado se dá por meio de trocas de papéis. Elas podem ocupar lugar do outro para adquirir competência, isolar-se, ou ser diferente. No universo consensual, as ações expressam opiniões, revelam pontos de vista. (RIOS, 2012, p. 64)

### **2.4.3 Representações Sociais e suas condições emergenciais**

Para que possa aflorar uma RS é necessário que ocorra algumas condições. A primeira é a “dispersão da informação”, que aparece quando não é possível ter informações necessárias sobre um determinado objeto, ocasionando uma série de incertezas e obscuridade que possa ter uma oportunidade ao surgimento de um processo de reconstrução social (RIOS, 2013, GRECA; ALMEIDA, 2009). O segundo caso é a “focalização”, que alega uma atenção específica para o relacionamento de alguns pontos do objetivo, que vai se diferenciar de outros objetos. Proporcionando um interesse por alguns elementos do objeto e apatia por outros elementos do mesmo objeto (MOSCOVICI, 2015). A terceira condição é a “pressão à interferência” que surge quando se tem um desejo de contestar determinadas decisões sobre o objeto, mas não

conseguindo alcançar todas os elementos ajustados e necessários. (MOSCOVICI, 2015; GRECA; ALMEIDA, 2009).

#### **2.4.4 Representações Sociais e a origem do conceito**

Para compreender a RS é necessário a apreensão de conceitos importantes: Ancoragem e Objetivação. “Esses mecanismos são considerados processos maiores, complementares e geradores das RS, em que o social transforma o conhecimento em repressão e essa, por sua vez, transforma o social” (MORAIS; MARTINS-SILVA, 2018, p. 51). Pode-se entender como uma forma de fazer com que um objeto que não é considerado familiar possa se tornar algo compreensível. A ancoragem e a objetivação são processos correlativos e que se completam na organização das RS, tanto na figura quanto no significado (MOSCOVICI, 2015).

A objetivação e ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais. (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 69)

A objetivação tem como incumbência modificar algo que é considerado abstrato em algo que pode ser considerado físico. “Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

Para Jovchelovitch (2012, p. 69) indaga que “objetivar é também condensar significados diferentes – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutáveis – em uma realidade familiar”. Isso faz com que os sujeitos sociais acabem ancorando o diferente, ou aquilo que não é familiar, tornando algo conhecido, passando para o campo dos significados compreendidos pela sociedade (JOVCHELOVITCH, 2012; MOSCOVICI, 2012).

Segundo Chamon (2014) explica, “a objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato”. Isso mostra que “[...] a imagem vai substituir o próprio objeto tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação” (CHAMON, 2014, p. 118). Porém a formação da imagem vai sendo modificada do conceito que se originou.

Uma das funções da objetivação é facilitar a comunicação dentro de um grupo, embora isso se faça pela dissociação do objeto do quadro científico ou ideológico que lhe dá sentido. O objeto apropriado pelo grupo não se distingue da representação deste objeto. Não existe o sentimento de arbitrário ou relativo com respeito à representação do objeto. (CHAMON, 2014, p. 118).

Procurando demonstrar como funciona o processo da objetivação: “Para começar, objetivar é descobrir a qualidade de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71-72). Em outras palavras, afirma-se que um conceito abstrato, incompreensível, recente, pode ser materializado, conforme a sua realidade, sendo concreto e possuindo significado, sustentando-se em concepções que são conhecidas pelo grupo social (MOSCOVICI, 2012, 2015; MORAIS; MATINS-SILVA, 2018; JODELET, 2001, CHAMON, 2004; 2014

O processo de objetivação pode ser dividido em três fases: a primeira é denominada de construção seletiva; depois a esquematização estruturante (ou esquema figurativa); e, por fim, o processo de naturalização (JODELET, 1984).

A primeira fase da objetivação é conhecida como “construção seletiva”, é conhecido como um processo do conhecimento científico que vai se organizando com as ações que se identificam em determinado grupo (MOSCOVICI, 2012). O processo da construção seletiva vai da descentralização de elementos da linguagem científica para a linguagem corrente, onde esses elementos são libertados do campo científico, [...] “e são apropriados pelo senso comum” (SILVA, 2011, p. 116).

A segunda fase da objetivação é denominada como esquematização estruturante, procedendo a fase anterior que consiste em coordenar as expressões orais ou alegóricas de maneira que possa construir conceitos teóricos formando uma imagem ou conjunto simbólico coerente (MOSCOVICI, 2012). Todo esse processo de esquema figurativo vai constituindo as representações, construindo um modelo de relações organizadas que antes eram desconectadas (SILVA, 2011).

A terceira fase, denominada de naturalização, ocorre quando os conceitos teóricos são modelados em figuras ou imagens que se desprendem do conceito original e podem ser observados, conseguindo ser quase palpáveis (HERZLICH, 1972).

Pode-se concluir que a objetivação modifica os conceitos em imagens palpáveis de algo, esse processo faz com que o conceito original e científico vá tornando-se familiar.

Já o processo de Ancoragem

[...] designa a inserção de uma ciência na hierarquia dos valores e nas operações concretizadas pela sociedade. Em outras palavras, pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

Moscovici (2012, p. 61) define ancoragem como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria nós pensamos ser apropriadas”. Todavia, quando um objeto ou um conceito é confrontado a uma referência de uma determinada categoria, ele vai adquirindo características dessa categoria e se modelando para que se limite nela.

Para Chamon (2014) “a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação. Sua função é de realizar as interações cognitivas do objeto representado em um sistema de pensamento preexistente”. Os novos elementos do pensamento são posicionados em conjuntos comuns. Um grupo social manifesta sua identidade a “partir do sentido que ele dá à representação” (CHAMON, 2014, p. 119).

A metodologia utilizada no processo de ancoragem “[...] relaciona-se dialeticamente a objetivação e articula-se três funções básicas: a cognitiva da integração da novidade, a interpretativa desta realidade, e a orientação de condutas e relações sociais” (LOPES, 2013, p. 251).

Sempre que “[...] a novidade é incontornável, em lugar do evitar, fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para integrá-la no universo do pensamento pré-existente, [...] assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional” (JODELET, 1993, p.42).

O processo de ancoragem, como um conceito das RS com suas complexidades, pode ser classificado em três formas diferentes: ancoragem psicológica; ancoragem sociológica e a ancoragem psicossociologia (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

A Ancoragem psicológica está associada a distribuição das relações simbólicas com o outro, com os princípios das suas crenças e valores (RIOS, 2012). Esse processo “limita-se ao estudo de constelações de atitudes ao nível intra e interindividual; trata-se de saber que alterações de atitudes, percepções ou avaliações gerais se encontram ligadas a outras alterações mais particulares” (MÓNICO, 2013, p. 528).

A Ancoragem sociológica é compreendida como a ancoragem que é mediadora de apropriação do objeto com referências nos grupos e suas relações simbólicas. Pode se afirmar que é compreendida como “vínculo entre a representação social e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo” (VILLAS BÔAS, 2012, p.393). Com essa forma de interpretação do conceito, Silva (2011, p.5) afirma que as ancoragens sociológicas se articulam “[...] com o nível posicional e o nível ideológico e que concerne a pertencimentos específicos dos indivíduos a grupos, como por exemplo, o grupo etário, o sexo, o nível socioeconômico”.

Pode-se compreender que

No primeiro momento, dá-se uma seleção e descontextualização dos elementos que compõem o objeto, ou seja, apenas parte da informação disponível do objeto [...]. No segundo momento, as imagens correspondentes às palavras se mesclam, são integradas a um padrão de núcleo figurativo, sem um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias, há uma organização dos elementos à sua esquematização estruturante [...]. E no terceiro momento, o abstrato se transforma em concreto [...]. (RIOS, 2013, p. 67-68).

Pode-se compreender que no caso da objetivação ocorre por evidenciar as novas particularidades de um objeto. Entretanto, a ancoragem é decorrente do desprendimento social do grupo da rede de compreensão.

À luz desses apontamentos teóricos, podemos compreender que a identificação das representações sociais que os professores constituíram sobre a avaliação, mais especificamente sobre avaliação por competências, poderá possibilitar ao pesquisador conhecer e interpretar as simbologias sociais com as quais as formas de avaliação são desenvolvidas no âmbito escolar.

### 3 METODOLOGIA

A escolha do método, a ser utilizado na presente pesquisa, pautou-se no entendimento da afirmação de Gatti (2005, p.43), segundo a qual: “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Além dessa concepção de dinamismo, Gil (2008, p. 8) define o método como caminho para se chegar a determinado fim., ao passo que o método científico é visto como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Gatti (2005, p. 63) também explica que” [...] o método não é um roteiro fixo, é uma referência [...] é construído na prática, no exercício do fazer pesquisa”. Com isso, infere-se que o método orienta o estudo para a pertinência e consistência em termos de perspectivas e objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, nesta seção foi definido o domínio epistemológico específico que abordou o fenômeno estudado, bem com os meios e os procedimentos de levantamento empírico de coleta e análise de dados.

Como esse estudo volta-se para o campo de pesquisas em Educação, convém entender o postulado de Gatti (2005, p.61), segundo o qual se define que:

A educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação (GATTI, 2005, p. 61).

Essa pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa. Segundo André (2016, p. 39) essa abordagem tem sido muito utilizada nas pesquisas educacionais, principalmente as que guardam ligação direta com o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos nele. É interessante destacar que a autora evidencia que, por meio dessa modalidade de estudo, é possível desvendar o cotidiano escolar e sua dinamicidade.

André (2016) também salienta as vantagens da perspectiva qualitativa nas pesquisas educacionais. Para ela, permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Há, ainda, a contribuição de Eisner (1981) que afirma que “[...] é possível capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente

escolar de modo a auxiliar a compreensão entre os indivíduos, seu contexto e suas ações (ANDRÉ, 2016, p. 66).

### **3.1 Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa assumiu as características exploratória e descritiva. O caráter exploratório teve por objetivo contribuir para a formulação mais precisa do problema desse estudo, bem como de esclarecer conceitos e ideias pertinentes à temática em questão, para, com isso, desenvolver uma investigação mais sistematizada. As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 27).

Assumiu também caráter descritivo, pois buscou atender o objetivo principal de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo Gil (2008, p.28) “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. O autor afirma, ainda, que essa modalidade de pesquisa é a mais utilizada por instituições educacionais. Dessa forma, parece ser a mais adequada ao foco deste estudo em uma instituição de Ensino Médio Técnico.

### **3.2 População**

Universo ou população é definido como um conjunto de elementos que possuem determinadas características que se deseja estudar. Quanto à amostra, é o subconjunto da população, utilizando o critério de representatividade numérica (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Complementando essa conceituação, Gil (2002, p.108) informa que a [...] amostra da população num estudo de corte é selecionada em função de apresentar características que possibilitem a investigação da influência de determinada exposição na ocorrência de determinado fenômeno.

O universo desta pesquisa foi composto por 32 professores que ministram aulas nos cursos de Administração, Informática e Mecânica no Ensino Médio Integrado ao Técnico de uma instituição educacional de tecnologia, localizada no Vale do Paraíba. Todos os professores desses cursos foram convidados a participar do estudo, entretanto só foi realizado com aqueles

que consentiram em participar da pesquisa, totalizando 21 participantes que responderam ao questionário.

### 3.3 Instrumentos

Considerando a complexidade de identificar as Representações Sociais de professores sobre avaliação por competências e habilidades, desenvolvemos, neste estudo, uma abordagem pluri-metodológica, com a utilização de diferentes técnicas para a coleta de dados, que envolveu questionário e entrevistas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 2001), o questionário é considerado “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito [...]”. Esse instrumento apresenta diversas conveniências para o pesquisador como economia de tempo e aquisição de respostas mais rápidas. Além disso, permite ao participante do estudo mais liberdade nas respostas e garante ao pesquisador a regularidade no procedimento (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Nosso questionário possui 37 questões e apresenta duas intenções: as primeiras 18 questões objetivaram traçar o perfil sociodemográfico e a formação dos participantes, bem como identificar o tempo de atuação na docência e outras experiências profissionais. Já a segunda parte tem 19 questões, que permitiram ao pesquisador ter contato com a opinião dos docentes sobre suas práticas avaliativas. A divisão detalhada das questões pode ser observada no Apêndice A.

Após a aplicação do questionário aos 32 professores, foi realizada uma entrevista semiestruturada com seis os participantes, sendo três docentes que lecionam algum conteúdo do ensino médio e três professores que lecionam conteúdo do ensino técnico.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) é, segundo Lakatos e Marconi (2003, p.195), “[...] um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse instrumento possui as seguintes vantagens: pode ser aplicado em qualquer segmento da população; fornece uma amostragem melhor da população geral; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão daquilo que o entrevistado relata; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; e permite obter dados que não se encontram em fontes documentais. Nesta pesquisa adotamos a entrevista com uma ação individual, ou seja, foi realizada com cada um dos docentes isoladamente.

### 3.4 Procedimentos para coleta de dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovada sob o Parecer N° 3.265.913, de 15 de abril de 2019 (ANEXO B). Esse Comitê tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento do estudo dentro de padrões éticos. Após aprovação deste estudo nessa esfera, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização do gestor da escola para se realizar a coleta de dados.

Depois dessas autorizações, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída da pesquisa, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Em busca de maior aproximação entre este pesquisador e os participantes da pesquisa, foram realizados contatos iniciais para agendar a aplicação do questionário e, posteriormente, a realização das entrevistas.

O questionário, primeiro instrumento de coleta, foi elaborado e enviado aos docentes pelo *Google Forms*, por meio de um link mandado por e-mail para todos os professores que lecionam no ETIM. Esse site propicia uma ferramenta online gratuita que, após a resposta dos docentes, permite a organização automática de dados com a tabulação gráfica e estatística, proporcionando a análise de conteúdo, recomendada por Bardin (2016).

Esse questionário foi encaminhado para um total de 32 educadores, porém 21 professores contribuíram respondendo aos questionamentos propostos.

A etapa mais complexa foi conseguir que os docentes participassem das entrevistas. Vários professores foram convidados, mas, por vários motivos, principalmente incompatibilidade com agenda para realizar as entrevistas, foi possível coletar os depoimentos de apenas seis professores na instituição de ensino, durante o período que estavam com horário disponível.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas contou com 12 perguntas de caráter qualitativos, com as quais buscou-se compreender a realidade social da população estudada e suas representações sociais.

No momento de cada entrevista, foi esclarecido ao entrevistado as finalidades da pesquisa e efetuou-se a leitura das perguntas apenas com aqueles que assinaram Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual contava que a entrevista seria gravada em áudio, porém com o sigilo assegurado.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas, posteriormente, para que fossem analisadas por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2016). As informações coletadas em formato digital foram transcritas e serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

### **3.5 Procedimentos para análise de dados**

Segundo Bardin (2016), a análise de dados pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que estão sempre melhorando, com extrema diversidade no conteúdo.

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Essa é uma técnica de investigação destinada a formular resultados, a partir dos dados e inferências. Tem a finalidade de proporcionar conhecimentos e novas interpretações sobre o objeto pesquisado. A autora ainda pondera que a análise de conteúdo permite “[...] a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem” (BARDIN, 2016, p. 46).

Após essa coleta de dados, foi feita a leitura no contexto de cada sujeito e, em seguida, a leitura do conjunto, para depois definir as unidades de significado. Numa releitura, as categorias foram emergindo e os argumentos foram construídos gradativamente para dar validade aos dados analisados.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção estão demonstrados os desfechos alcançados com a investigação. Primeiramente, as informações estão dispostas à aplicação dos questionários, a seguir, serão demonstrados os resultados decorrentes das questões fechadas e referentes às questões abertas e, em seguida, as conclusões pertinentes às entrevistas realizadas.

É fundamental a compreensão dos sujeitos investigados em suas inserções de grupos para compreender um universo de explicações, ideias, entendimentos, pontos de vistas que podem ter início e, pode também obter a análise facilitada por meio da compreensão do contexto social.

Nos estudos sobre as representações sociais é relevante que se conheça os sujeitos da pesquisa e como são introduzidos no grupo que fazem parte. Uma vez que as representações sociais se formam pelos indivíduos que participam de um determinado grupo social e como consentem e exercem o dia a dia (MOSCOVICI, 2012).

Por meio do questionário foram caracterizados os professores participantes. Durante esta fase, a pesquisa buscou elementos para simplificar o estudo e a compreensão dos dados. Buscar o entendimento do perfil dos educadores, a partir das características socioeconômicos e profissionais, comparando com o perfil de outros professores que foram parcialmente confrontados, tanto nas semelhanças, quanto nas diferenças atribuídas aos professores brasileiros. Os resultados apontados pela aplicação do questionário encontram-se a seguir.

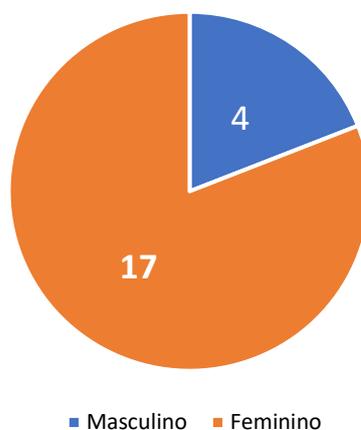
### **4.1 Dados sociodemográficos**

A primeira parte do questionário contribuiu para a caracterização dos sujeitos, com o intuito de averiguar os dados demográficos e socioeconômicos como: idade, nível de formação acadêmica, forma de contratação, se leciona como professor do ensino médio ou técnico, quais aulas ministra, quais os cursos que ministra, nível mais elevado de educação formal, tempo que trabalha como docente, tempo de trabalho na unidade e sobre sua atualização profissional nos últimos 24 meses.

#### 4.1.1 A caracterização dos professores por gênero

A primeira impressão é o desequilíbrio que existe entre os profissionais da educação na instituição de ensino em relação ao número de homens e mulheres. Os dados da Figura 1 mostram que 17 dos educadores são homens, enquanto 4 educadoras dos entrevistados são mulheres.

**Figura 1 - Sujeitos da Pesquisa por Gênero**



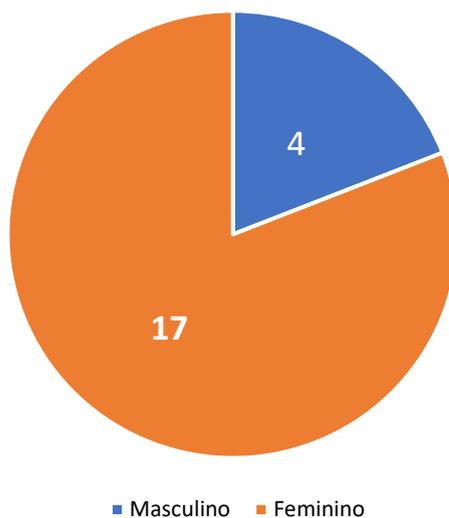
Elaborado pelo autor (2020)

O Brasil, segundo o Censo de 2018, possui um número de 129.396 professores na área de educação profissional; 58.760 são profissionais que lecionam no Ensino Técnico Integrado ao Médio; e 513.403 educadores que atuam no Ensino Médio. O Censo ainda mostra que, na educação profissional, 49,88% dos profissionais da educação são do sexo masculino, enquanto 50,12% são do sexo feminino. No Ensino Médio, as mulheres, mesmo que por uma pequena margem, estão em maior número do que os homens. As educadoras correspondem a 59,06% dos profissionais da educação, enquanto os homens correspondem a 40,94%. Ao observar o Censo 2018, se identifica que a maior disparidade entre os sexos está nos anos iniciais da Educação Básica, dado que o número de mulheres é muito superior (79,95%) aos homens (20,05%).

O Censo de 2018 apresenta a divisão de professores por sexo, somente na totalidade. E comparando com a instituição analisada, nota-se uma disparidade de dados em relação ao Brasil. Mesmo dividindo os educadores do Núcleo Comum (Ensino Médio) e os professores do

Ensino Técnico, é perceptível a inferioridade do número de mulheres na instituição como demonstrado nas Figuras 2 e 3 a seguir.

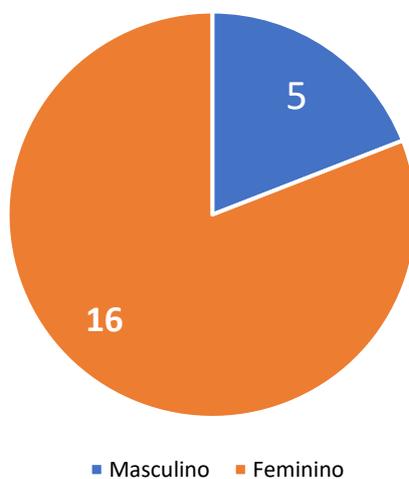
**Figura 2 - Sujeitos da Pesquisa por Gênero Ensino Técnico**



Elaborado pelo autor (2020)

A Figura 2 mostra que a equipe de professores do Ensino Técnico é composta predominantemente por homens, são 17 dos professores enquanto apenas 4 são mulheres, diferente do que mostra o Censo 2018.

**Figura 3 - Sujeitos da pesquisa por gênero Ensino Médio**



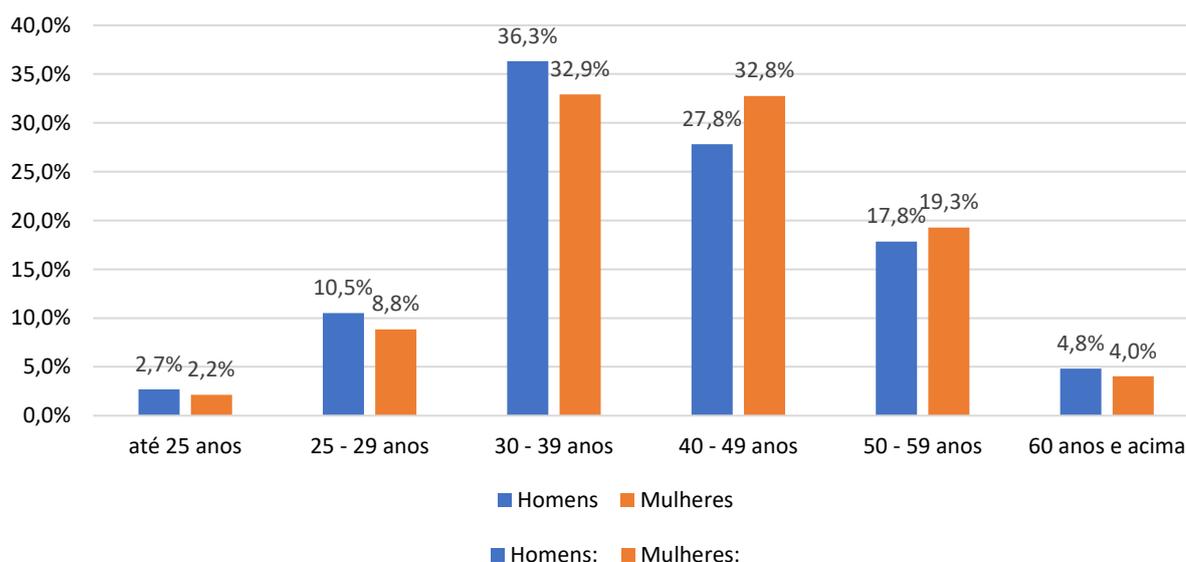
Elaborado pelo autor (2020)

A Figura 3 revela que os professores que atuam no Núcleo Comum (Ensino Médio) são predominantemente do sexo masculino, são 16 homens; e apenas 5 são mulheres.

#### 4.1.2 A caracterização dos professores por faixa etária

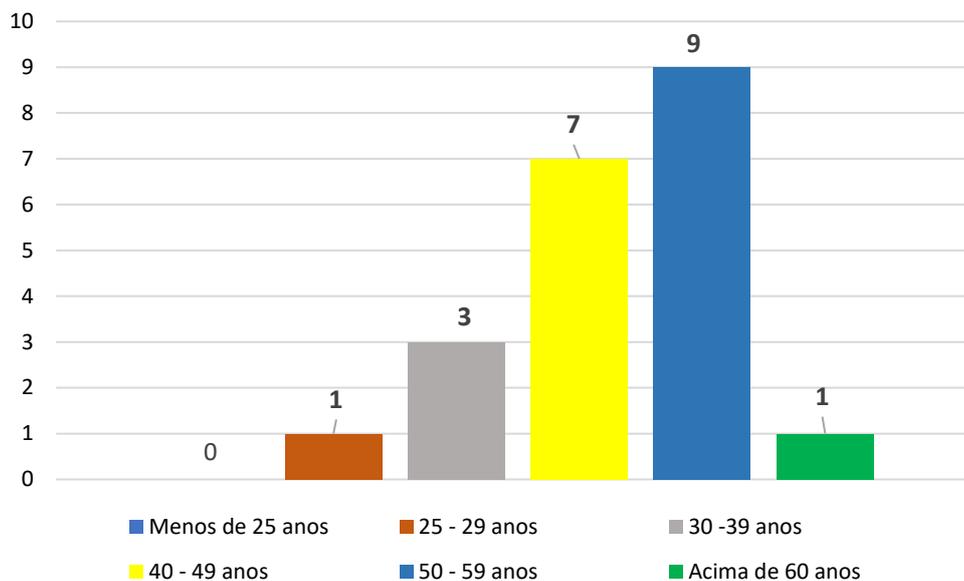
Diferente dos dados fornecidos por Gatti e Barreto (2009), que apresentam maior concentração de professores jovens (até 29 anos) no ensino infantil, a idade predominante na instituição de pesquisa está entre 20-59 anos, com 42,9% e o menor agrupamento se aplica nas faixas de 25-29 anos, sendo aqueles com menos de 25 anos representantes de apenas 4,9% dos profissionais. No Censo de 2008, observa-se que maior número de pessoas que trabalham com educação estão na faixa de 30-39 anos, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Profissional. Outra revelação proporcionada pelo Censo de 2018 é que o menor grupo de professores está na faixa de idade abaixo dos 25 anos, mesmo na divisão por gênero.

**Figura 4 - Faixa Etária - Ensino Médio**



Fonte: BRASIL, 2018

Na instituição, a pesquisa apresenta um aspecto destoante daquela pesquisa apresentada pelo Censo 2018, a faixa etária predominante é de 50-59 anos, com 42,8% dos participantes; a segunda faixa etária com maior número de profissionais é entre 40-49 anos, com 33,3% dos integrantes.

**Figura 6 - Idade dos Docentes da Unidade**

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

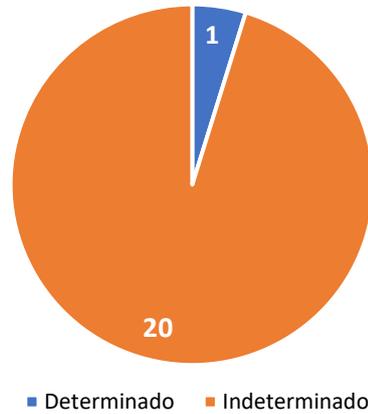
Um dado marcante do questionário realizado e o Censo de 2018 é o baixo número de professores com menos de 25 anos. No caso da instituição, não tem nenhum docente nesta faixa etária. Um dos motivos é o processo para adentrar no Centro Paula Souza (CPS) que exige uma aula-teste observada por três professores em uma banca: um especialista na área de contratação; outro membro da banca como presidente da banca e um terceiro professor convidado. No edital, encontra-se a data da aula-teste e três temas da disciplina que pretende lecionar. O candidato tem 20 minutos para apresentar um dos temas que é sorteado no momento da exposição. Para este tipo de processo de seleção é necessário que o professor tenha um certo domínio de conhecimento e sala de aula, elementos que docentes muito jovens ainda não possuem.

#### **4.1.3 A particularização dos docentes na instituição**

Na instituição, os professores são contratados por concurso público com a denominação de efetivação por tempo indeterminado e outra forma de contratação é mediante um processo seletivo em que o profissional tem uma contratação por um período determinado de 2 anos. Segundo a Figura 7, há 20 docentes contratos por concurso, que correspondem a 95,2% e apenas 1 professor ou 4,8% contratado por tempo determinado. No Brasil, segundo o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), baseado no Censo

Escolar de 2018, encontram-se 68,2% educadores contratados por concurso público e 31,8% contratados temporariamente. No Estado de São Paulo, do total de 269.560 professores em atividades, 85,73% são concursados e 14,26% são docentes contratados provisoriamente.

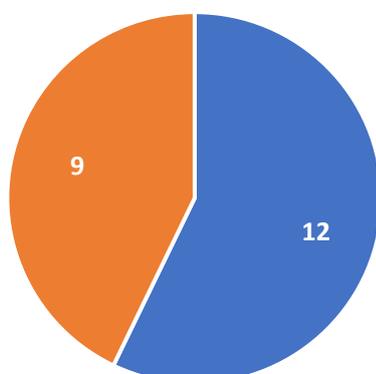
**Figura 7 - Forma de contratação dos docentes**



Elaborado pelo autor (2020)

Os professores do núcleo do ensino médio não costumam lecionar diversas matérias devido à especialização da disciplina. Para trabalharem no Núcleo Comum é necessário que o profissional tenha licenciatura, o que o torna especialista na disciplina. Na Figura 8 observa-se que 12 professores lecionam apenas uma matéria, enquanto 9 lecionam duas disciplinas. Os professores que possuem mais de uma cadeira lecionam: matemática e física; língua portuguesa e inglês; geografia e filosofia; uma vez que o CPS apresenta uma lista de disciplinas explicitando quais docentes podem trabalhar com essas determinadas áreas. Isso é muito utilizado para as matérias da área técnica, pois o professor pode lecionar todas as matérias devido a sua formação de bacharel.

**Figura 8 - Quantidade de disciplinas lecionadas pelos professores do Ensino Médio**

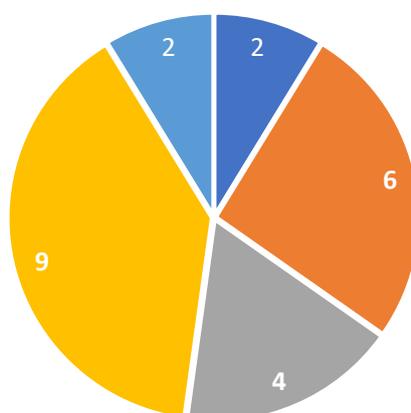


■ Uma disciplina ■ Duas Disciplinas

Elaborado pelo autor (2020)

Outro motivo para os professores do curso técnico lecionarem mais de duas disciplinas, é que, trabalham em tempo integral na instituição de ensino e não realizam atividades em outros tipos de empresas. Para adquirirem maior número de aulas é necessário lecionar mais de uma disciplina, pois a carga das mesmas não é superior a 5 horas semanais. Muitos desses professores lecionam no período integral, em que as turmas possuem uma carga de 8 aulas diárias e lecionam, também, no período noturno, conforme Figura 9.

**Figura 9 - Quantidades de disciplinas lecionadas do Ensino Técnico**



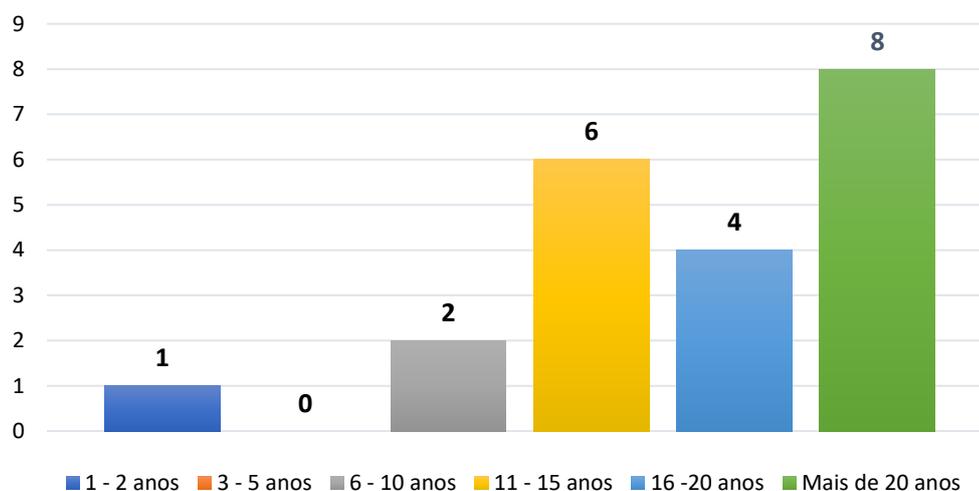
■ Uma disciplina ■ 2 - 3 disciplinas ■ 4 - 5 disciplinas ■ 6 - 7 disciplinas ■ Acima de 7 matérias

Elaborado pelo autor (2020)

#### 4.1.4 Tempo de atuação dos docentes na instituição

A maioria dos professores lecionam há mais de 20 anos na Instituição, o que corresponde à 38,1% da equipe docente. Pode-se perceber no gráfico que 28,6% dos profissionais lecionam entre 11 e 15 anos; 19% têm entre 16 – 20 anos na entidade; 9,5% estão na faixa de 6 – 10 anos e 4,8% estão na faixa de 1 – ano.

**Figura 10 - Tempo de atuação na instituição**



Elaborado pelo autor (2020)

Para Huberman (2000) existem seis períodos que dividem a fase profissional dos educadores:

1º) A entrada na carreira: é o período de dois ou três primeiros anos do trabalho docente, é o momento em que ocorrem os primeiros contatos efetivamente em sala de aula. O profissional enfrenta um choque entre a realidade vivenciada com a idealização dos tempos de estudante. Apesar dos impasses, ocorre a admiração perante a responsabilidade;

2º) A fase de estabilização: esse momento, segundo Huberman (2000), ocorre entre oito e dez anos de experiência em sala de aula, em que se assume o comprometimento com a educação e a averiguação de suas próprias competências em direcionar o processo de ensino-aprendizagem. É o momento em que “as pessoas se preocupam menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

3º) Fase da diversificação: é o ciclo de vida do profissional no qual, para Huberman (2000), os educadores procuram novas experiências na educação e vão repensar os procedimentos pedagógicos, o material didático, novas condutas para lidar com as turmas.

Pode-se compreender que esse grupo de professores pode auxiliar os profissionais que ainda estejam na primeira fase da carreira.

4º) Pôr-se em questão: é uma fase da carreira docente que o professor terá a “sensação de rotina”. Huberman (2000) afirma que existem vários traços particulares que para muitos leva a uma monotonia, para outros, ao desapontamento da profissão. Normalmente acontece com professores com a faixa de idade entre 35 e 50 anos de idade e entre o 15º ano e 25º ano de profissão. Observando a Figura 10, tem-se a maior concentração de profissionais entre essa faixa de idade e tempo de serviço na instituição. Ainda é possível perceber que não há mobilidade docente e uma dificuldade de novos profissionais, gerando até uma certa comodidade entre os membros da instituição.

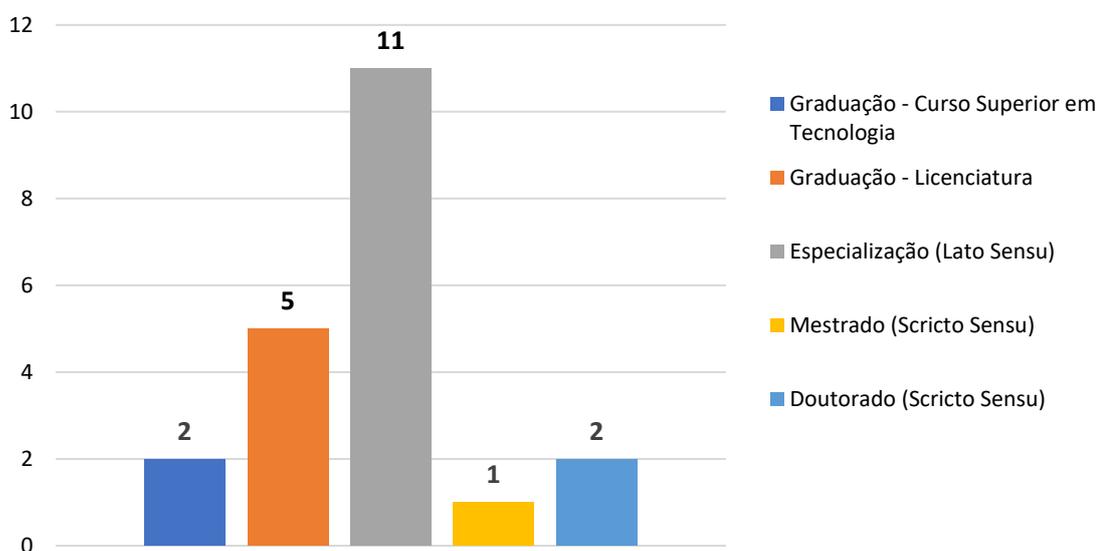
5º) Fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo: para Huberman (2000) é uma fase do distanciamento afetivo em relação a profissão, acontece entres os docentes com idades de 45 a 55 anos, momento em que ocorre uma dificuldade de diálogo entre os professores e os alunos, por vários motivos, como valores, gostos, comportamento etc.

6º) Fase da conservação e lamentações: em que os educadores estão com idades entre 50-60 anos de idade e que acarreta grande número de reclamações sobre o comportamento dos discentes, do sistema educacional em que se encontra etc. é um momento em que se fortalece a atitude conservadora do professor. Ao averiguar sobre o questionamento das idades dos docentes na instituição a maioria (42,9% dos professores) encontram-se nesta fase proposta por Huberman.

#### 4.1.5 A Formação profissional dos docentes da instituição

No tocante à formação acadêmica dos docentes participantes deste estudo, 11 possuem Especialização (*Lato Sensu*), entretanto, quando ocorre uma separação entre os profissionais do Ensino Médio e do Técnico, é possível perceber que existe um equilíbrio entre as porcentagens. No caso do chamado Núcleo Comum, encontramos 50% dos educadores com cursos nesse nível de pós-graduação, já com profissionais da área técnica, esses números chegam a 55%. Isso ocorre por causa da carreira dos profissionais da área técnica que se formam em bacharelado e, em seguida, realizam uma especialização. Todavia, quando passam a trabalhar na instituição de ensino, decidem fazer um curso de Pedagogia. Isso se deve por causa do plano de pontuação docente, o qual permite que os profissionais que possuem licenciatura escolham suas aulas antes dos bacharéis. Cabe ressaltar também que muitos professores do Ensino técnico fazem o curso de Pedagogia oferecido pela instituição.

**Figura 11 - Nível mais elevado de educação formal dos professores**



Elaborado pelo autor (2020)

Os professores que realizaram algum programa de qualificação (curso em nível de graduação ou pós-graduação), compõem a área técnica. Esses também realizaram algum curso que propiciasse a formação pedagógica (66,7%), garantindo que a sua pontuação aumentasse e pudesse proceder à escolha de disciplinas e turmas.

No que se refere a outras formas de atualização, o modelo de curso citado pelos educadores que responderam ao questionário está relacionado a cursos/oficinas de trabalho, pois 57,1% deles concluem cursos que tenham uma carga horária mínima de 40 horas. O questionamento que emerge disso é: Por que priorizam esse modelo de formação? A instituição apresenta um plano de carreira em que o profissional da educação deve ter uma carga horária mínima que garanta sua evolução funcional, o que na prática garante um aumento salarial. A média horária anual de estudos dos professores corresponde a 300 horas em que são realizadas cursos on-line, geralmente gratuitos. Apesar de uma média alta na instituição, isso não significa uma formação que seja aplicada em sala de aula. Comprovamos isso nos itens com porcentagem mais baixa aferidos pelas respostas dadas pelos docentes, a saber: participação em rede de professores (19%); visitas de observação a outras escolas (14,3%); orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola (9,5%). Dessa forma, concluímos que o que não garante pontuação para escolha de turmas ou evolução docente, não desperta interesse nos educadores.

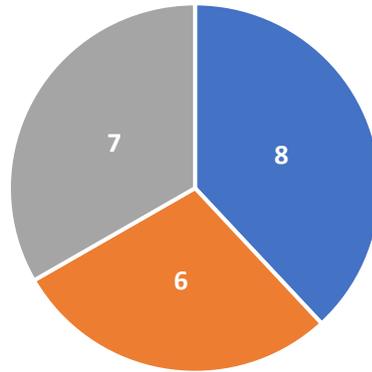
#### **4.2 Visões dos professores sobre avaliação aprendizagem**

Avaliar não é uma incumbência simples, ao contrário, é um processo complexo que ocasiona discordâncias em uma coletividade docente. Os ângulos dos profissionais da educação de nível técnico e médio muitas vezes são díspares.

No mundo atual tão complexo, os educadores necessitam de duas ações importantes: comprometimento na área de educação, para que seja reflexivo e crítico; e busca por novas práticas em sala de aula (PERRENOUD, 2007). Entretanto, há uma grande quantidade de docentes que continuam acorrentados às práticas consideradas tradicionais e que, por mais que expressem o oposto, mantêm uma rigidez em relação às novas condutas pedagógicas (TARDIF; LESSARD, 2009).

Quando os professores participantes da pesquisa foram questionados e ao analisar as afirmações sobre o que entenderam sobre a função da avaliação aprendizagem, verificamos que 38,10% afirmaram que realizavam uma avaliação diagnóstica; 28,10% afirmavam que efetuavam uma avaliação somativa e 33,33% informaram que praticavam uma avaliação formativa, conforme ilustramos na Figura 12 a seguir:

**Figura 12 - Função da Avaliação Aprendizagem**



**Avaliação Diagnóstica** **Avaliação Formativa** **Avaliação Somativa**

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando as categorias apresentadas quanto à função da avaliação de aprendizagem pudemos perceber a percepção dos professores quando foram questionados sobre: “O que é avaliar?” As ponderações encontram-se transcritas na sequência:

Quanto à função normativa da avaliação de aprendizagem:

Testar o desenvolvimento do aluno” (P15).; (...) medir o nível de conhecimento adquirido pelos alunos (...) (P10); Medir o conhecimento adquirido pelo aluno (P4).

Foi evidenciado no questionário que a função normativa da avaliação, preconizada por Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) quando apontavam um modelo tradicional de realizar avaliações, ainda se concentra cravado no seio da educação do século XXI. Ao tratar do tema da avaliação, a primeira ideia que vem à tona para 7 professores é testar o conhecimento dos seus alunos. Quando são questionados sobre o que avaliam, se observam respostas bem afirmativas, como o P10 que afirma que avalia “o que o aluno aprendeu (...)”. Já o P2, afirma que avalia “o conhecimento e a capacidade de aplicação desse conhecimento”. Entendemos, aqui, que, quando a primeira noção do docente é medir o conhecimento dos seus discentes, ocorre uma desvalorização do andamento do aluno no cotidiano.

Quanto à função formativa da avaliação aprendizagem, os entrevistados relataram que:

Avaliar é o processo que revela como se aprendeu e mudou seu jeito de pensar, alcançando as expectativas previamente traçadas. (P1)

Avaliar é um processo contínuo o qual deve ser realizado dia-a-dia para obter um resultado final. (P16)

A avaliação formativa foi a menos assinalada no questionário pelos professores que demonstram ter ciência de que devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, porém, muitas vezes, por falta de tempo ou poucas aulas semanalmente, não conseguem realizar esse modelo avaliativo, pois exige do professor uma intervenção que vai além da realização de exames, demanda, outrossim, a observação do cotidiano e a elaboração de parecer quanto às dificuldades dos discentes. É um modelo de avaliação de aprendizagem em que o aperfeiçoamento dos alunos deve ser constatado diariamente, por meio de procedimentos diários em sala de aula. Os professores supracitados demonstram pouco conhecimento sobre a realização da avaliação formativa, pois muitos profissionais demonstram um certo equívoco sobre o conceito.

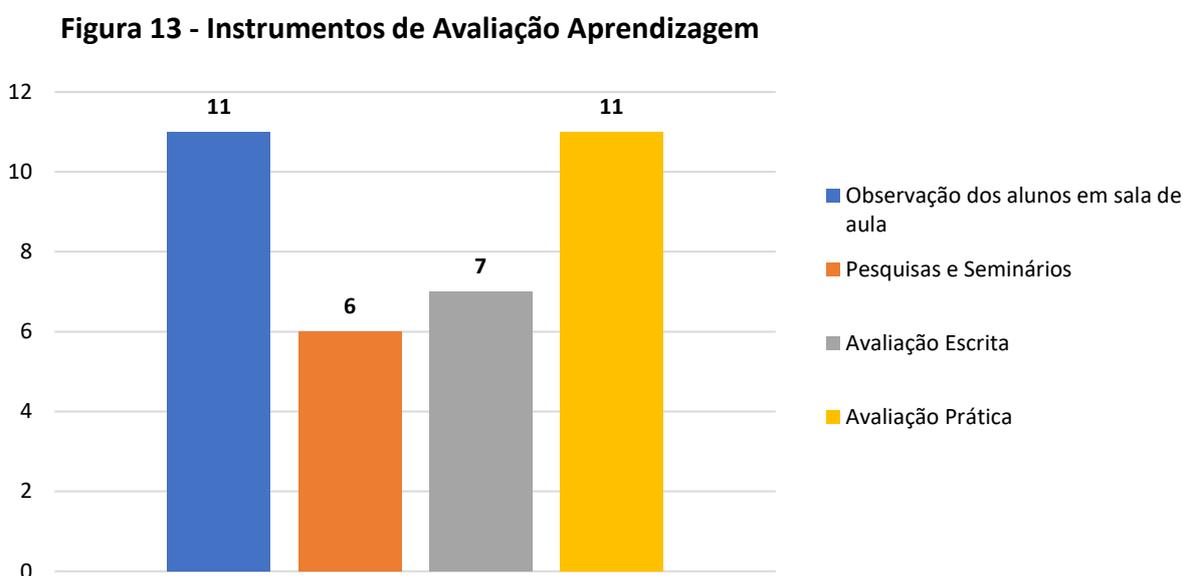
{...} passou-se para a formação de professores e para discurso e prática docentes, sobretudo a noção de avaliação formativa, como ruptura com a clássica sequência ensino-testes. A novidade, ao tempo, do conceito de avaliação formativa foi muitas vezes pervertida nas práticas das escolas, como se fosse sinônimo de adoção de mais momentos, de curta duração, lidos como “avaliação formativa”, na maioria dos casos com forte desvio conceptual embora a terminologia se tenha instalado (RODÃO; FERRO. 2015, p.574).

A respeito da função diagnóstica da avaliação de aprendizagem, alguns professores disseram que se trata de: “Forma de diagnosticar se o processo ensino aprendizagem foi realmente efetivo. (P4); observar se o aluno atingiu os objetivos propostos nos conteúdos aplicados. (P18)”.

Esse modelo de avaliação de aprendizagem não deve ter um caráter classificatório, “o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objetivo de estudo num ranking, que vai do maior para o menor, com ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder uma intervenção” (LUCKESI, 2015).

A observação das características supracitadas deve ser vista como um ato de avaliar, pois apresenta um diagnóstico diferenciando dos exames que são meramente classificatórios (LUCKESI, 2015). Quando o educador utiliza as avaliações para realizar diagnósticos sobre os conhecimentos dos alunos, agrega elementos “[...] para tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de ensino” (LUCKESI, 2001, p. 115).

Para que os docentes consigam realizar uma avaliação é necessário elaborar instrumentos de avaliação, o que propiciou a elaboração do seguinte questionamento, constante em nosso instrumento de pesquisa: “Quais instrumentos utilizados?”. O retorno do questionário apresentou as seguintes categorias sobre os instrumentos avaliativos: avaliação prática (11 professores), observação dos alunos em sala de aula (11 professores), (6 professores) pesquisas e seminários e avaliação escrita (7 professores). A esse respeito, a Figura 13 evidencia as respostas dadas nos questionários:



Elaborado pelo autor (2020)

A instituição pesquisada utiliza um sistema de informatização para que os professores possam registrar as avaliações de aprendizagem denominado Novo Sistema Acadêmico (NSA). Esse modo de registrar as menções obtidas pelos alunos apresenta um modelo pré-estabelecido de instrumentos de aprendizagem que podem ser utilizados pelos docentes: avaliação escrita, avaliação prática, avaliação técnica, debate, observação direta, pesquisa e seminário, produção de texto, trabalhos em equipe e recuperação.

A respeito desses instrumentos, Luckesi (2015, p. 299) afirma que: “[...] eles não são ‘instrumentos de avaliação’, mas sim instrumentos de coleta de dados para avaliação”. Eles não têm a intenção de averiguar o conhecimento adquirido pelos estudantes, mas providenciar um diagnóstico com informações que possam contribuir para as observações dos professores.

Todavia a avaliação é algo que deve ser permanente e que garanta a intensificação da prática educativa, não ficando restrita a momentos isolados. (HOFFMANN, 2004).

Para os professores que utilizam como instrumento a avaliação prática, é importante para a formação de um aluno que estuda no formato ETIM que procure envolver elementos como competências e habilidades com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho, como informa o P21:

Situações problemas que envolvam aspectos práticos da vida profissional para serem trabalhados em grupo, facilitando o entendimento das demandas profissionais, problemas envolvendo raciocínio lógico e cálculos para as aulas de conteúdos da área de exatas, portfólios, seminários e debates para demais conteúdo.

Analisando o questionário, é notório que a maioria dos docentes informou que a avaliação é utilizada para diagnosticar e esse processo não se dá por testes e exames, há os instrumentos como avaliação prática, os quais demandam a necessidade do conhecimento do aluno. Não é coincidência que a realização desse modelo de avaliação foi informada por 42,86%, que também utiliza a observação direta, a qual exige que o avaliador esteja atento à sala de aula, acompanhando individualmente ou em grupo a realização das atividades.

Nas respostas sobre a observação direta, os participantes informaram algumas atividades discentes como trabalhos individuais, trabalhos em grupos, projetos, resolução de problemas etc. As pesquisas e seminários correspondem a 33,33% das respostas, pois são um modelo de atividade que produz uma autonomia nos discentes. Por último, porém não menos importante, foi mencionada a avaliação escrita por 28,57% dos entrevistados, pois, além da preparação para o mercado de trabalho, os alunos do Ensino Médio se preparam todos os anos para o ENEM e vestibulares, nos quais, entre as competências exigidas, está o domínio da norma culta da Língua Portuguesa e da escrita coerente.

Para a compreensão dos critérios de avaliação, investigou-se, no Novo Sistema Acadêmico (NSA), a lista com alguns elementos que devem ser preenchidos durante o processo avaliativo. São três categorias:

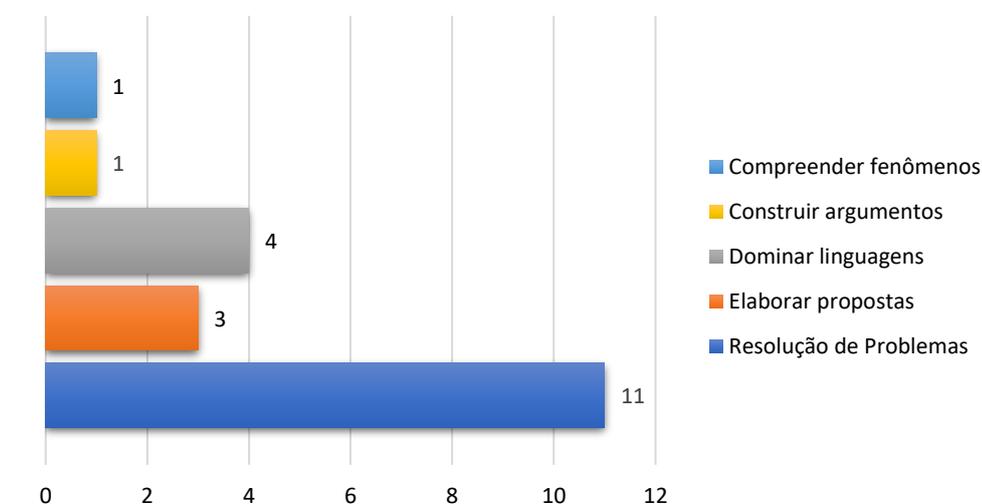
Competências: compreender fenômenos; construir argumentos; dominar linguagens; elaborar propostas e resolver problemas.

Habilidades: argumento consistente; clareza na expressão oral e escrita; coerência e coesão; criatividade na resolução de problemas; organização; pertinência das informações; raciocínio lógico; relacionamento de conceitos; relacionamento de ideias.

**Atitudes:** assiduidade, atendimento às normas; cumprimento das tarefas individuais; interatividade, cooperação/colaboração; interlocução: ouvir e ser ouvido; pontualidade e cumprimento dos prazos; postura adequada, ética e cidadã.

Ao confrontar os pesquisados sobre os critérios utilizados, segundo as competências, habilidades e atitudes supra relacionadas, encontramos os seguintes dados (Figura 14):

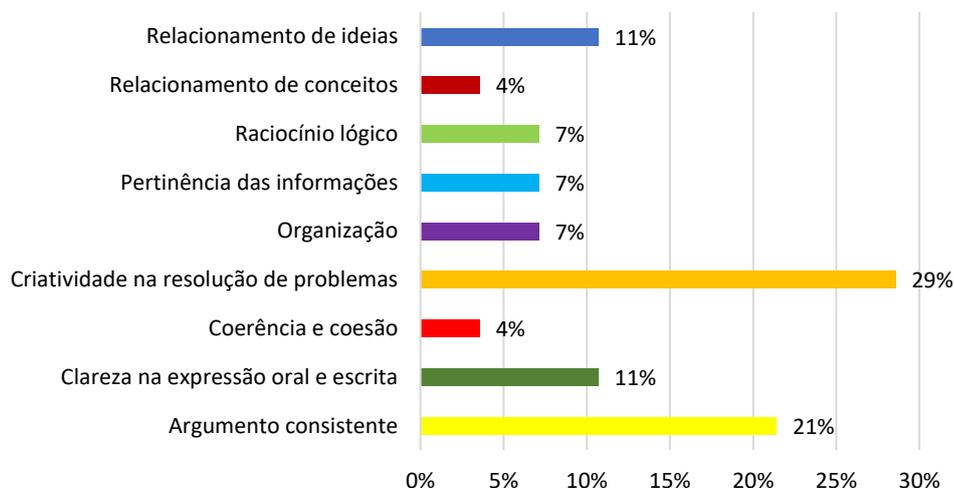
**Figura 14 - Competências**



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

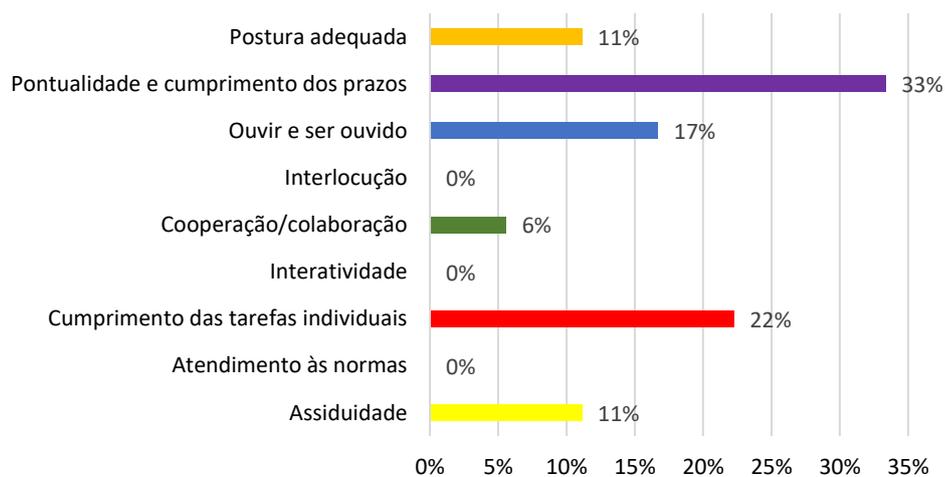
As competências utilizadas na entidade são as mesmas exigidos no ENEM, porém o Regimento Comum da instituição, no capítulo VII – “Da avaliação do ensino e da aprendizagem”, informa que: “orienta quanto aos objetivos das avaliações”, entretanto, não fornece nenhum critério. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015-2019, nas páginas 15 e 16 informa que “a avaliação de desempenho está baseada nas competências, as quais o aluno deve desenvolver, e nas habilidades necessárias para que se desenvolvam”.

Quando questionado acerca da competência mais utilizada, os docentes apontaram a resolução de problemas (11 professores) e o domínio de linguagens (4 professores), além de outras que demonstramos no gráfico 15.

**Figura 15 - Habilidades**

Elaborado pelo autor (2020)

As habilidades, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 102-103), são denominadas como “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à obtenção de um objetivo”. Ao serem questionados sobre os critérios utilizados na avaliação, os professores indicaram as seguintes repostas: criatividade na resolução de problemas (29%), argumento consistente (21%), relacionamento de ideias (11%), clareza na expressão oral e escrita (11%), raciocínio lógico (7%), pertinência das informações (7%), organização (7%), coerência e coesão (4%). Apresentamos o comparativo desses números no gráfico 16:

**Figura 16 - Atitudes**

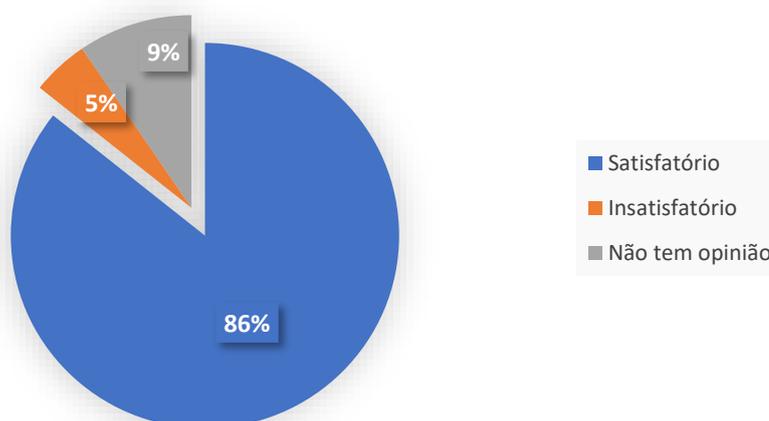
Elaborado pelo autor (2020)

A pesquisa apresenta os seguintes critérios atitudinais utilizados pelos professores: pontualidade e cumprimento dos prazos (33%), cumprimento das tarefas individuais (22%), ouvir e ser ouvido (17%), assiduidade (11%), postura adequada (11%) e cooperação/colaboração (6%). Nesse questionamento, não houve mais informações da falta de utilização desse formato avaliativo, indicando, por exemplo, critérios de avaliação. É válido lembrar que, para que ocorra uma avaliação atitudinal, deve existir um;

Processo de reflexão e posicionamento pessoal diante de situações conflitivas que obrigam o estabelecimento de normas comportamentais. Nesse caso, atua-se e é não por querer ser ou ter de ser como os demais, mas sim por próprio convencimento, porque se assume essa atitude como princípio de atuação pessoal, ou seja, atua-se como autonomia moral (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 103).

Os professores foram questionados sobre a opinião de seus estudantes para os modelos de avaliação a que são submetidos. Obtivemos as seguintes respostas: 86% professores acreditam que os discentes consideram a prática avaliativa satisfatória; 5% dos professores informaram que os seus alunos consideram insatisfatória a forma de avaliação e 9% expressam que não possuíam opinião sobre o assunto.

**Figura 17 - O que seus alunos acham da sua prática avaliativa?**



Elaborado pelo autor (2020)

Acerca das suposições sobre o corpo discente, os professores que participaram das entrevistas acreditam que, ao fazerem uso da avaliação prática, verificam satisfação perante os alunos, conforme dizem:

(...) temos a facilidade de verificar na prática (laboratórios) a teoria passada em sala de aula. Isso contribui grandemente para o desenvolvimento do ensino (P12). Segundo o feedback dos próprios alunos, eles gostam das minhas práticas avaliativas (P2).  
Acham pertinentes (P20).

Acredita-se, nesse aspecto, que os professores devem sempre refletir sobre suas práticas, procurando ouvir seus alunos, uma vez que não é o dono do conhecimento e, como estamos em processo evolutivo constante, só é possível efetivamente promover a aprendizagem através de feedback dos indivíduos que nos cercam.

Sempre que há oportunidade o professor deve realizar um momento de participação da turma para melhorar a prática. Sobre isso, o P21 informou no questionário que:

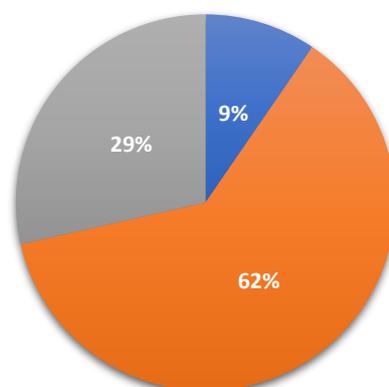
Ao final dos semestres, principalmente quando trabalho com cálculos, tenho o feedback que a metodologia interativa e participativa dos exercícios faz com que nem percebam as avaliações diárias, o que facilita e encoraja o desenvolvimento de seus saberes em exatas ou outras áreas do conhecimento, o que não acontecia antes, com os métodos tradicionais de verificação e transmissão de saberes (P21).

Essa visão democrática da escola apresentada pelos professores é uma forma inovadora nas instituições que possuem Ensino Médio, tornando o ensino e a aprendizagem mais vivos (PERRENOUD, 2000). Não é um processo que simplesmente é imposto pela gestão educacional, deve partir do desejo de mudanças no modelo educacional pelo sujeito que está mais próximo do estudante, nesse caso, o professor.

Quando questionados sobre os principais desafios para o desenvolvimento das práticas avaliativas, constatamos três categorias de respostas: 62% dos entrevistados apontam a falta de interesse dos alunos, 29% informam que são os aspectos burocráticos da instituição e 9% comunicam que não encontram nenhuma dificuldade no desenvolvimento das práticas avaliativas. As respostas que se evidenciaram sobre os principais desafios foram:

Falta de motivação dos alunos, por não saber exatamente onde aplicar aquele conteúdo na prática (P2).  
A falta de cumprimento de tarefas individuais que reflete na avaliação diária. (P6).  
A falta de comprometimento dos alunos (P14).

**Figura 18 - Principais desafios para o desenvolvimento das práticas avaliativas**



- Nenhuma dificuldade no desenvolvimento de suas práticas avaliativas.
- A falta de interesse pelos alunos.
- Os aspectos burocráticos da Instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Apesar da maioria dos docentes afirmarem que os alunos consideram suas práticas avaliativas satisfatórias, encontram um problema: enfrentar a falta de interesse dos alunos. Esse problema é comum em inúmeras instituições de ensino no Brasil. Quando esse dado é comparado com a questão de que a maioria dos professores está na faixa dos 50-59 anos, nota-se um choque de gerações.

Outro elemento que possibilita a dificuldade docente é sua própria formação, principalmente na área técnica, pois, em sua maioria, possuem especialização na área de bacharelado, o que não possibilita avanços nas inovações pedagógicas, culminando na falta de subsídios para conduzir um planejamento satisfatório.

Sobre essa mútua responsabilização, Luckesi (2011) afirma que:

Quando nossos estudantes manifestam um desempenho insatisfatório, através de nossos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, nossa conduta mais comum é dizer que os estudantes não estudaram ou não aprenderam. Contudo, poderá ocorrer que tenham estudado e aprendido, mas nosso instrumento, pela sua má qualidade, não permitiu que eles revelassem a qualidade efetiva de sua aprendizagem (LUCKESI, 2011, p.240).

Outro fator importante no processo avaliativo, e em outras práticas educacionais é a realização de autorreflexão, sem ela o professor não consegue assimilar que sua prática avaliativa necessita de uma revisão. A partir disso, ressalta-se um questionamento: até que

ponto o professor tem a real noção das suas aulas e quanto realmente observa a formação do seu discente?

Um número menor de educadores (29%) afirma que não consegue realizar melhor a sua prática devido a alguns elementos burocráticos determinados pela instituição, entre os quais revelam-se:

Alinhar as propostas do PTD com os conhecimentos técnicos aplicados a realidade do aluno naquele momento. (P17).

Número de alunos em sala de aula, falta de materiais didático necessário na minha disciplina, ambiente insatisfatório na execução de aulas práticas (P18).

O pragmatismo que a avaliação só ocorre por meio de provas pontuais com dia e hora marcada, que se mostra um mecanismo de controle e verificação inconveniente (...) (P21).

Os dados analisados até essa etapa de nosso estudo, ainda que de forma parcial, permitem observar as particularidades em relação à postura dos professores da instituição pesquisada sobre a prática da avaliação de aprendizagem. A primeira constatação é que a maioria dos entrevistados afirma utilizar uma avaliação diagnóstica a partir de uma avaliação prática, pois faz que seus discentes vivenciem a prática que utilizarão no mercado de trabalho, momento em que também realização avaliação por observação direta. A segunda conclusão vislumbrada é a de que não há diversidade de práticas de avaliação, uma vez que os professores procuram utilizar os modelos apresentados pela instituição. Constatamos, ainda, que os docentes possuem dificuldades para a efetivação da prática avaliativa, entre os maiores obstáculos, destacam-se: o desinteresse do aluno persiste ainda que afirmem realizar autoavaliação, não diversificação de suas práticas avaliativas e a crença de que seus alunos consideram satisfatórias as suas práticas avaliativas.

Por fim, os docentes apontam a resolução de problemas como a competência mais importante que os estudantes devem possuir e, para isso, devem desenvolver a criatividade na resolução de problemas, sempre apresentando argumentos consistentes para se realizar as atividades. Segundo a pesquisa, a atitude mais evidenciada pelos professores para observância é a pontualidade e cumprimento dos prazos; cumprimento das tarefas individuais; e ouvir e ser ouvido.

### 4.3 Análise das Entrevistas

Os dados coletados por meio de entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011). As respostas obtidas foram organizadas pela metodologia e a análise foi realizada pela Teoria das Representações Sociais. Os dados obtidos podem auxiliar na identificação de sinais de representações sociais desse grupo acerca da avaliação por competências e habilidades.

Segundo Moscovici (2002) no processo de desenvolvimento das Representações Sociais a realidade é socialmente construída de forma dinâmica e o saber é uma construção do sujeito, não desligada da sua inscrição social.

#### 4.3.1 Categoria sobre a ação de ensinar

Inicialmente abordamos com os professores como representavam a ação de ensinar. Quando indagados sobre o que é ensinar, observou-se verbalizações distintas entre os professores participantes do estudo, o Professor 1, explicitou a complexidade do ato de ensinar e a atribuiu a cultura diferente da dos alunos. O Professor refere-se o ato de ensinar como transmissão do conteúdo.

Ensinar é bem complexo, pois não conseguimos atingir a totalidade do que queremos ensinar. Pois, os alunos têm cultura diferentes, a forma de absorção de conhecimento, a compreensão deles, dependendo da realidade de cada um é bastante complicado, porque o que é verdade para um não é verdade para o outro. Dá muito conflito em sala de aula devido a realidade em que vivem, para eles entenderem o que você quer transmitir do jeito que você quer transmitir. (P1)

O Professor 6 compreende o ensinar ligado ao aprender, e enfatiza a troca entre professor e aluno, mas, para ele, é o professor quem direciona o aprendizado do aluno.

Ensinar e aprender, andam em paralelo dependendo do tempo você leciona e acaba deixando os dois muito paralelo, um não caminha sem o outro. E o fato de ensinar, não significa que o professor é soberano. Precisa ter uma troca de informação sempre. Então, você direciona o aprendizado e o aluno, hoje, busca se ele quiser. (P6)

Outras explicações elencadas pelos docentes referem-se à possibilidade de ensinar para que os alunos aprendam.

É fazer com que o aluno possa aprender o conteúdo que é proposto. (P3)

É o ato de ensinar o aluno para que ele possa estar sempre melhorando. (P5)

O posicionamento do Professor 2, explicita a contextualização do conhecimento para explicar o que é ensinar.

É fazer o aluno perceber qual é a aplicabilidade, a aplicação daquilo que está sendo falado. Não é decorar. Contextualizar é levar para a realidade. Claro que em algum momento, ele vai ter que tentar decorar alguma coisinha ou outra, mas, principalmente na parte técnica, o básico do ensinar mesmo, é a contextualização, o aluno precisa ver aquilo sendo posto em prática de alguma forma, seja por exemplo, ou seja na prática. (P2)

O ato de ensinar é um movimento intencional para desenvolver um conhecimento de algum indivíduo, para que aconteça deve ser elaborado um método para atingir um determinado objetivo (RODÃO, 2009). Para que o percurso adquirido alcance os resultados necessários é preciso que o educador pense na finalidade do entendimento adquirido. Ao analisar os posicionamentos das entrevistas encontram-se conceitos chaves que se pode realizar em subcategorias como: Transmissão de conteúdo, aprendizados e contextualização.

Pode-se notar que os professores não possuem uma única ideia sobre o conceito de ensinar, mostrando até uma certa dificuldade para definir o objeto, sendo notória a dificuldade em elaborar o conceito; Moscovici (2012, p. 61) afirma que “[...] ao tornar o ausente presente, o inabitual, habitual, os mecanismos representativos desconstroem o que é imediatamente evidente e refazem a unidade no universo entre vestígios de universos isolados e separados”.

Assim, pelas respostas elaboradas pelos professores é possível compreender uma dispersão sobre as informações do objeto. A dispersão de informações mostra que o excesso de informações sobre o ato de ensinar demonstra uma insuficiência de outras informações que podem ser relevantes, levando aos sujeitos às incertezas e ambiguidades sobre o objeto de interesse demonstrado por Moscovici (2012).

Para compreender e discutir as representações sociais dos professores do ETIM, objeto desta pesquisa, faz-se necessário abordar a modalidade de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, foram indagados sobre o significado que atribuem a avaliação da aprendizagem.

Os depoimentos dos professores oferecem indicativos de que compreendem a avaliação da aprendizagem como um processo de coleta de dados sobre a construção do conhecimento pelo aluno. Também foi possível perceber a preocupação com o processo de ensino desenvolvido pelos professores, o que permite a autoavaliação, e o conhecimento da prática pedagógica do professor. Como é possível constatar nos depoimentos a seguir:

Avaliar pra mim é... o aluno colocar no papel aquilo que ele entendeu sobre o assunto que nós trabalhamos. Eu vou avaliá-lo, eu vou, de acordo com as repostas dele ali, eu vou conseguir saber se ele compreendeu, se ele não compreendeu. Em que pontos, talvez esteja faltando alguma coisa, que lacunas ainda precisam ser preenchidas. Vejo

avaliação importante por isso, para saber se realmente o que você trabalhou com ele foi compreendido. (P3)

Se eu uso quanto avaliação esse resultado ele não dá só feedback para o aluno. Ele tem ... avaliação tem que ser capaz de dar um feedback para o aluno, um pouco mais claro, ora sua dificuldade tá aqui. Mas também, tem que dar feedback para o processo do professor. (P5)

Avaliar, realmente, avaliar todo o processo, do início ao fim, eu avalio tudo. [...]avaliar é isso. É importante o aluno colocar no papel, tentar identificar ou contextualizar o assunto. (P2)

O professor 1, menciona a avaliação como processo de desenvolvimento e faz menção aos conhecimentos que o aluno dispõe.

Avaliação de aprendizagem, na área de desenvolvimento, é necessário tentar enxergar, mesmo que seja muito complicado, o que a gente pode aproveitar o que o aluno traz. (P1)

O depoimento do Professor 6 é significativo a respeito da avaliação da aprendizagem como a reguladora das aprendizagens. O Professor participante da pesquisa faz uma analogia interessante e tece uma crítica a respeito das avaliações seletivas.

O que é avaliação? É toda vez que eu paro e olho se o processo tá correto ou não. Exemplo: estou fazendo um regime, aí eu vou lá e tiro as medidas, vou no peso e faço uma reflexão do que eu fiz sabe. Bebi água suficiente, não comi direito. Eu estou avaliando o meu processo de emagrecimento. Então, toda vez que eu paro para ver se a coisa está dando certo ou não, eu estou avaliando. Então, o que eu acho, pensando na educação e nos treinamentos que eu já dei, o que eu percebo é que o pessoal usa a avaliação, vamos chamar de prova aí, para ver, primeiro, usam a prova ver se a pessoa adquiriu... gravou o conhecimento. Que não faz sentido nenhum na minha percepção, entendeu. Porque não precisa gravar nada, não precisa decorar nada, na minha concepção. Tem pessoas que fazem isso para ver se o aluno estava prestando atenção, ou um jeito de mensurar aquele aluno entendeu. (P6)

Não existe o ato de avaliar sem o ato de ensinar. Elemento rotineiro que pode se tornar um problema quando o educador não realiza um processo reflexivo do seu trabalho. Nos discursos dos docentes entrevistados encontra-se a categoria: coleta de dados. A avaliação deve coletar os dados e provocar uma autorreflexão no discente, que deve perceber se o conhecimento está sendo retido. Porém o professor deve realizar uma autorreflexão para perceber se os objetivos que deseja com o processo de ensino-aprendizagem está sendo objetivado.

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (PERRENOUD. 2002, p. 50)

A reflexão faz com que o professor possa se adaptar a situações que, muitas vezes, não foi e/ou está preparado, pois nem sempre a experiência e o conhecimento que adquiriu faz com que esteja preparado para novos e inesperados desafios, uma vez que a rotina do trabalho pode provocar um certo acomodamento e segurança, que o afasta das práticas reflexivas.

A dispersão faz com que um excesso de informações sobre determinados aspectos da ação dos professores, gerando uma falta de outras informações importantes, conduzindo os sujeitos às incertezas e ambiguidades sobre o objeto de interesse, como mencionado por Moscovici (2012).

#### **4.3.2 Categoria sobre a avaliação de aprendizagem**

Na análise dos depoimentos dos Professores sobre o que significa avaliação da aprendizagem foi possível perceber uma convergência dos depoimentos em relação à função básica da avaliação de acompanhar e estimular o processo de construção do aluno, numa perspectiva de desenvolvimento contínuo para o sucesso das aprendizagens. Os depoimentos apresentados parecem evidenciar a utilização de práticas avaliativas formativas, conforme apontado por Marinho-Araújo e Rabelo (2015), estes autores defendem que a avaliação por competências e habilidades é um processo complexo e extenso, que vai além de indicadores externos realizados por políticas públicas, as quais elaboram uma classificação dos discentes e devem assumir características formativas, as quais possam configurar a construção da formação humana e cidadã.

Os elementos das representações sobre avaliação por habilidade e competência dos professores foram levantados pela indagação: o que é avaliar por competência e habilidades e buscando saber como o processo se aplica. As respostas de quase todos os entrevistados deixam evidente que, para eles, avaliar por habilidades e competências requer aplicação prática dos conhecimentos aprendidos.

A avaliação de aprendizagem deve ser diária. Quando viemos lecionar no ensino médio que integraram com o técnico, tivemos que encontrar alguma maneira de encaixar o nosso modelo de avaliação, que é diária, não fazemos avaliação depois de um período determinado, se você conferir as avaliações, verá que temos uma sequência de avaliações, é muita avaliação. Não fazemos somente três avaliações. Fazemos dez avaliações, doze avaliações em um bimestre. Não calculamos, pois são menções e isso é diário, até para os alunos entenderem isso, foi difícil. Eles tinham aquela visão do ensino fundamental, de prova, de trabalho, não que a gente não dê o trabalho dentro dos componentes. A maioria dos componentes exigem que o aluno faça exercícios dentro da máquina, é diário. Se ele não fizer, se eu não acompanhar, como vou afirmar que ele está desenvolvendo. (P1)

Avaliar por competência e habilidade é observar se o aluno adquiriu determinada habilidade. Para saber se ele tem essa habilidade de entender pra saber quais são as regras de abertura de empresa, por exemplo. [...]. Avaliação por competência e habilidade, eu acho muito importante se o aluno consegue por tudo que aprendeu na prática. Se ele adquiriu aquela habilidade. Por isso saber avaliar corretamente aquela competência e habilidade. (P2)

Eu nunca parei para analisar o que seria competência e o que seria habilidade, eu não consigo compreender muito bem esses dois fatores não. Eu entendo por competência, o aluno saber desenvolver aquilo que é proposto a ele. Você vai trabalhar um assunto, você vai desenvolver um assunto, você vai passar algum exercício para ele. Ele vai demonstrar ter entendido ou não, e avaliação vem para confirmar isso. (P3)

As ferramentas essenciais que você precisa para ter aprendido algo. E, quando você consegue aplicar essas ferramentas, você demonstra que realmente aprendeu.

É um modelo de avaliação que necessita de um intervalo de tempo. Você tem que estabelecer metas para serem estabelecidas neste intervalo de tempo. E deve oferecer ao aluno diversos tipos de atividades para conferir que ele (estudante) consegue aplicar aquelas habilidades isoladamente e uma atividade que possa aplicar todas aquelas habilidades visando toda aquela competência que você gostaria que ele alcançasse.

O estudo que obtive no mestrado profissional em matemática possibilitou que melhorasse a minha prática. Consigo perceber o que é importante e o que não é importante para desenvolver avaliação com os alunos. Hoje consigo planejar os períodos que as atividades serão aplicadas com habilidades diferentes e consigo aplicar uma atividade final com todas as habilidades que desejo desenvolver com os alunos. (P4)

A definição mais básica de competência de é um conjunto de habilidades atitudes, atitudes, uma visão sistêmica que a pessoa é capaz de implementar o conhecimento de uma forma, mais assim, digamos que eficaz. Eficiente e eficaz. Porque é um conjunto de habilidades aliado com uma atitude adequada para uma determinada situação, junto com uma visão sistêmica que vai dar um caráter de valor naquilo e esse conjunto é a competência. (P5)

O Professor 6, deixa evidente a dicotomia das práticas avaliativas dos professores do núcleo comum e dos professores da educação profissional. Ele afirma que na instituição existe uma formação dos professores que atuam nas disciplinas da Base Comum Curricular Nacional e preparam mais os alunos para o vestibular e o Enem, ou para as avaliações externas em larga escala, enquanto os professores da educação profissional focam na atuação futura no mercado de trabalho.

Aqui, a escola, dentro do que a gente enxerga, são duas escolas em uma só. A gente tem o perfil do técnico e tem o perfil do ensino médio. O perfil do ensino médio é fazer com que o aluno possa ter o conhecimento necessário para trabalhar com o vestibular, com o Enem, o Saesp e essas coisas todas que é pertinente ao ensino médio ensino do núcleo comum. O técnico, ele não se atém muito essa parte, esse segmento não pertence muito a nós. É focado mais no mercado de trabalho. E aí, é onde entra o aspecto da variação do centro. De onde surgiu isso que foi estendido ao ensino médio, que é a parte de competência, habilidade e atitude. Eu avalio todos os dias. Em contrapartida, gente ver colegas nossos, que antecede o dia do fechamento, lança três avaliações e fecha. Então, a gente avalia tudo o que ele faz e tudo o que ele não faz. Então, quando a gente foca muito no trabalho em equipe, que inclusive, é uma

prorrogativa do TCC, isso a gente faz desde o primeiro ano, desde o primeiro módulo (P6).

Essa dicotomia distancia as práticas do que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNEP (BRASIL, 2012), cujo pressuposto formativo evidencia a formação integral do estudante e integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

A dicotomia de visão dos professores do núcleo comum e os professores da área técnica foi evidenciada no trabalho de Guedes e Sanchez (2017) que apontou que os professores licenciados não possuem preparação na área de educação técnica, enquanto o segundo grupo de professores, que são especialistas na área técnica, não possuem formação pedagógica, por serem bacharéis, e não têm domínio dos instrumentos didáticos, com isso não consideravam importante possuir uma formação pedagógica e acreditavam que a experiência profissional era mais importante que o conhecimento da prática pedagógica.

Após a observação das informações apresentadas nas entrevistas pode-se perceber que os professores possuem um conhecimento gerado pelo cotidiano escolar. Isso gerou uma focalização das informações, pois deveriam refletir sobre o cotidiano, entretanto, é visível uma dispersão das informações demonstrada por Moscovici (2012).

### **4.3.3 Categoria sobre avaliar sobre competências e habilidades**

Ao serem questionados sobre o que é avaliar por competências e habilidades foi notório perceber que ocorre uma dispersão de informações segundo Moscovici (2012) com as adversidades nos relatos de alguns educadores:

Avaliar por competência e habilidade é observar se o aluno adquiriu determinada habilidade. (...) Avaliação por competência e habilidade, eu acho muito importante se o aluno consegue por tudo que aprendeu na prática. Se ele adquiriu aquela habilidade. Por isso saber avaliar corretamente aquela competência e habilidade. (P2)

Eu vou ser sincero contigo, eu não... eu nunca parei para analisar o que seria competência e o que seria habilidade, eu não consigo compreender muito bem esses dois fatores não. Eu entendo por competência, o aluno saber desenvolver aquilo que é proposto a ele. (...) Habilidade é a maneira como ele vai trabalhar aquilo. Pelo menos, é assim que eu entendo. (P3)

Outros educadores demonstraram um conhecimento sobre a prática avaliativa:

As ferramentas essenciais que você precisa para ter aprendido algo. E, quando você consegue aplicar essas ferramentas, você demonstra que realmente aprendeu. (P4)

(...) é um conjunto de habilidades aliado com uma atitude adequada para uma determinada situação, junto com uma visão sistêmica que vai dar um caráter de valor naquilo, e esse conjunto é a competência. (...) É ter conhecimento, saber colocar em prática no momento certo, na hora correta e da forma mais ética possível, por isso a visão sistêmica para mim tem sentido de valor (P5).

Perrenoud (2000) atenta que o conceito de avaliação promoveria extensos debates. E definiu “competência a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas” (Perrenoud: 2008; 21). Esse modelo de prática avaliativa é trazido das empresas e que requer um aprofundamento pelos educadores sobre a realização dessa forma de avaliação. A instituição não define o conceito de avaliação por competências e habilidades. Entretanto, o professor encontra exemplos que foram supracitados nos resultados do questionário. O professor possui modelos de competências, habilidade e atitudes no NSA (Novo Sistema Acadêmico) que deve seguir, demonstrando uma focalização na prática do cotidiano escolar (MOSCOVICI, 2012). A falta da reflexão sobre a prática promove discordâncias quanto as suas definições pelos educadores.

#### **4.3.4 Categoria sobre as dificuldades de praticar avaliação por competências e habilidades**

Também foi perguntado aos professores sobre as dificuldades de praticar a avaliação por competências e habilidades. Para os entrevistados responderem, se fez necessário uma reflexão sobre a prática gerando uma focalização do objeto (MOSCOVICI, 2012). Foi interessante notar, nos depoimentos de 5 dentre 6 professores entrevistados, que eles não encontram nenhuma dificuldade para a realização das avaliações por habilidades e competência. O destaque é para o Professor 1, que evidência em sua narrativa apenas dificuldade dos alunos em realizar a avaliação, em colocar no papel o que entendeu.

Sabemos que os alunos têm muitas dificuldades. Muitos bloqueios. A pessoa mesmo dificulta para ela. Muitos alunos conseguem assimilar o conteúdo, porém, têm dificuldades em colocar no papel ou falar em público. Ou seja, ele tem a competência, porém, não tem a habilidade para mostrar sua competência. São bloqueios mesmo que o aluno coloca ali e na hora trava. Ela trava até para escrever. Você olha e diz: nossa, você percebe que o aluno entende, mas chega na hora em que ele deve apresentar e ele não consegue desenvolver. Porque isso não foi trabalhado com ele. (P1)

Eu não tenho dificuldade apesar de considerar que tenho muito que aprender ainda. Mas quando você aplica de forma coerente as competências e as habilidades adquiridas, eu não vejo dificuldades em avaliar. Pelo contrário, quando eu comecei a olhar para habilidades e não para as bases tecnológicas do curso técnico, o processo de avaliação ficou muito natural. O que é muito difícil é um assunto ou outro (P2).

Não possuo nenhuma dificuldade para realizar as avaliações por competências e habilidades. (P3)

Não tenho dificuldades para realizar as avaliações. (P5)

Normalmente, eu procuro fazer minha atribuição, dentro das disciplinas que eu mais domino, porque eu já estou acostumado a trabalhar. E, entre o conteúdo dessa aula, obviamente, por ser um componente de tecnologia, precisa de alteração frequentemente. Quando eu estou montando a aula, eu já criei um procedimento de avaliação, só que eu não fico focado num só, eu faço vários tipos de avaliação, então, dependendo da resposta da sala, eu pego esse aqui, que eu acho que é melhor nesse. Ah não, essa turma não, está com mais dificuldade, eu pego outro modelo que eu já tenho. E a gente vai trabalhando assim, dependendo da resposta da turma, eu lanço um ou outro modelo de avaliação. (P6)

Apenas um entrevistado afirma ter dificuldade em realizar avaliações por competências e habilidades, devido a formação inicial e o modelo de avaliação escolar cristalizado por notas.

Ainda é difícil você avaliar por competências e habilidades para fechar a menção final. Porque ainda é subjetiva e o professor acaba quantificando algo que não deve ser quantificado. Você consegue aplicar o processo de ensino-aprendizagem por competência e habilidade, mas a avaliação final ainda fica um pouco quantitativa. Eu ainda estou aprendendo a não verificar quantos acertos o aluno obteve em uma prova, mas o que ele acertou para justificar a menção. Para nós, professores, que fomos formados com um método de avaliação diferente que privilegia as notas de 0 a 1, certo ou errado, é muito difícil avaliar por competências e habilidades. Eu tenho muita dificuldade. Em matemática estou perdendo isso e em física encontro mais dificuldades para aplicar em sala de aula. (P4)

Esses dados, de certa forma, não corroboram com os dados encontrados por Silva e Felicetti (2014), que asseveram que a avaliação por competências e habilidades exige uma demanda muito grande dos professores, uma vez que é necessário refletir sobre cada atividade que o professor irá realizar, além de conteúdo, da utilização da interdisciplinaridade e como aplicá-los em sala de aula. O sucesso ou fracasso do modelo de avaliação depende, entre outras coisas, do planejamento das aulas que o docente desenvolve.

#### **4.3.5 Categoria sobre as orientações para a prática da avaliação por competências e habilidades**

Os entrevistados mencionaram, ainda, que na Proposta Pedagógica da instituição não ficam evidenciados os pressupostos avaliativos a serem desenvolvidos pelos professores, demonstrando uma dispersão de informação (MOSCOVICI, 2012).

Eu acho que o CPS não propõe a ideia de competências e habilidades. Eles jogam para o professor e, assim, cada um faz do jeito que entende. Não é necessário um padrão, sabemos que isso é complicado de deixar muito fechado. (P1)

Eu acho que tem, porém, é tão implícito que eles contam muito com a percepção que o coordenador pedagógico e que o professor tem sobre avaliação. No plano de curso o CPS não mostra. Não achei nada. Acho que se fala muito em habilidade e competência e oferece alguns cursos. Eu fiz um curso sobre coordenação pedagógica,

recentemente, e falou-se muito sobre avaliação e sobre recuperação. Não encontro informações escritas. Tudo o que vejo é o que recebo em cursos. Acho que o CPS leva em consideração o que utilizamos e o nosso conhecimento em avaliação. (P2)

Não, eu nunca tive nenhuma orientação que pudessem esclarecer: isso é competência... isso é habilidade... e a maneira que deve ser trabalhado isso... não! (P3)

Não sei, não tenho nenhuma informação sobre isso. (P4)

Não sei. Não tenho essa informação. (P5)

No mesmo sentido, foi solicitado aos professores que se manifestassem sobre os espaços coletivos de troca entre professores sobre as práticas pedagógicas e, em específico, sobre as avaliações. Os depoimentos dos professores apontam os problemas para a efetivação desses espaços de compartilhamento de práticas pedagógicas, de critérios avaliativos e ou de inovações educativas.

Eles tentam realizar nas reuniões pedagógicas, porém, não dão continuidade nos trabalhos de socialização. E, um outro problema, aqui existe muito ego por parte dos professores. Uns dizem: o que eu faço é correto. Eu acredito nisso e vou continuar fazendo. O meu jeito é o melhor. A gente vai aprendendo a cada dia, isso é errado. Quando entrei no CPS, trabalhávamos em duplas e trocávamos informações. Era legal, pois conversávamos de práticas de como melhorar. A gente aprende muita coisa e ensina muita coisa para o colega. Hoje, isso não acontece mais. (P1)

É uma atribuição dos professores dos cursos que deveriam fazer, porém, não fazem. Inclusive no ano passado isso não aconteceu, mesmo sabendo que eles recebem gráficos sobre frequências globais e por disciplina, menções, isso deveria ser trabalhado e não ocorre. Tudo isso depende da direção, falta de tempo e atribuições que coordenadores em excesso, devido, ao número de horas. E, na reunião pedagógica, não acontece isso, deve ser mais ampla os assuntos. As práticas deveriam ser socializadas pro áreas, humanas, exatas, técnicos e não fazem nenhuma formação. E não fazemos oficinas, os professores não participam, querem fazer atividades rapidamente para ir embora. Os professores não querem participar da reunião pedagógica e os professores só querem cumprir hora e irem embora. (P2)

Não, eu nunca tive nenhuma orientação que pudessem esclarecer: isso é competência... isso é habilidade... e a maneira que deve ser trabalhado isso... não! (P3)

Nas reuniões pedagógicas passaram muito poucas informações, pois os professores usam mais para reclamar da própria instituição do que discutir os problemas metodológicos que têm, acham que os alunos são assim mesmo, pronto e acabou. (P4)

Não dá. E, se fala, é sempre do mesmo jeito. Às vezes, deixa as pessoas cansadas. Por exemplo; as pessoas vão explicar ... outro dia mesmo .... Estavam tentando explicar critério de avaliação para um determinado professor... aí, eu peguei... O pessoal não estava conseguindo explicar. Tinha um monte de gente. Eu expliquei de uma outra forma e ele me respondeu: "É isso". (P6)

Esses depoimentos apontam que a instituição não desenvolve programa ou projeto de formação continuada de professores em avaliação, fazendo com que o professor se torne um protagonista sobre a sua ação. Nesse sentido, faz-se importante um projeto institucional, que articule a avaliação ao contexto das práticas pedagógicas, de forma a atender às necessidades formativas dos professores, proporcionando desenvolvimento profissional dos professores, com vistas ao sucesso escolar e desenvolvimento dos alunos. Como muitas reuniões de formação pedagógica, os encontros ficam no âmbito operacional, não possuem um momento de reflexão da prática pedagógica.

#### 4.3.6 Categoria dos planejamentos das avaliações

A falta da reflexão da prática pedagógica pode provocar uma certa dicotomia entre o conceito e prática avaliativa por competências e habilidades, demonstrando a dispersão de informações. Luckesi (2011) informa que o docente que realiza a avaliação deve ter determinados pressupostos como um pesquisador: “disposição psicológica de acolher a realidade como ela é e escolha da teoria com a qual fará sua aventura de investigar” (p.265). Para tal finalidade é necessário que o professor deva planejar as aulas a partir do que deseja avaliar, caso isso não ocorra, não efetivará a coleta de dados e seu julgamento avaliativo fica sem critério para a qualificação dos frutos desejados.

Infelizmente metade dos profissionais entrevistados não demonstram a preocupação com o processo de avaliação por competências e habilidades.

Às vezes. Eu vou muito pelo dia da aula, uma vez que, é diário. Eu planejo assim: caso eu precise avaliar a parte teórica, aí eu monto uma avaliação. Eu monto as perguntas, eu entrego para eles. Caso contrário, eu não faço isso, pois preciso ver como é o percurso da aula, por conta de ser muita prática. Faço um enunciado do exercício para eles fazerem e vejo como fazem para chegar no resultado. Pois, na parte de análise de sistemas é necessário fazer em duplas, pois cada um trabalha de um jeito e, no final, o trabalho é realizado em grupo. Tudo isso faço sem colocar no papel. (P1)

Eu não planejo ainda minhas avaliações. Ainda não tenho essa disciplina devido ao número muito grande de trabalho. Gostaria de planejar o semestre, porém, eu gosto de sentir a sala e por isso, só saberei que darei avaliação de uma semana para outra. É claro que se você perguntar agora, eu saberia o que dar avaliação. E como não utilizo apostila nenhuma, eu sento, faço tópicos e rascunhos sobre determinado tema e aí vou pensar, conforme o caminhar da sala, como realizar uma avaliação com eles. [...] vou elaborando a avaliação sempre contextualizada. (P2)

Não, pois me falta muito tempo. (P3)

O educador não deve somente dominar os conteúdos que devem ensinar, deve fazer com que sua prática seja reflexiva, não é fácil a realização desse movimento no ensino médio, e não só no Brasil que esse fenômeno acontece [...] “em muitas partes do mundo, não se pode contar com longos períodos de estudos para desenvolver os meios de uma prática reflexiva espontânea” (PERRENOUD. 2002, p. 50).

Outros professores afirmam que realizam um planejamento, porém, em determinados momentos do ano letivo ou para facilitarem esse processo, procuram escolher as disciplinas que mais dominam, como mostram os excertos de entrevistas a seguir.

Sim, no início do ano letivo e no início de cada bimestre. (P4)

Nem sempre. Quando início um determinado tema. (P5)

Normalmente, eu procuro fazer minha atribuição, dentro das disciplinas que eu mais domino, porque eu já estou acostumado a trabalhar. E, entre o conteúdo dessa aula,

obviamente, por ser um componente de tecnologia, precisa de alteração frequentemente. Quando eu estou montando a aula, eu já criei um procedimento de avaliação, só que eu não fico focado num só, eu faço vários tipos de avaliação, então, dependendo da resposta da sala, eu pego esse aqui, que eu acho que é melhor nesse. Ah não, essa turma não, está com mais dificuldade, eu pego outro modelo que eu já tenho. E a gente vai trabalhando assim, dependendo da resposta da turma, eu lanço um ou outro modelo de avaliação. (P6)

O professor possui uma larga jornada de trabalho, desenvolvendo sua labuta em três períodos diferentes durante o cotidiano, o que dificulta a realização de sua prática. O trabalho de Jacomini et al (2018) informa que na maior parte do território brasileiro não é cumprido o percentual de 2/3 da jornada docente com estudantes em sala de aula, conforme a Resolução nº 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2009).

#### **4.3.7 Categoria sobre a proposta da instituição sobre a forma de avaliação**

Ao serem questionados sobre os pressupostos avaliativos que a instituição promove, é evidente que, durante as entrevistas, encontra-se a falta de conhecimento por parte dos educadores, demonstrando uma dispersão sobre as informações (MOSCOVICI, 2012). Chamon e Chamon (2007, p.125) declaram que: “[...] deve existir uma distância entre a informação utilizável pelos atores sociais e a informação que lhes seria necessária para atingir um ponto de vista objetivo”.

Não. Depende de cada unidade. E, em alguns lugares temos mais liberdade que em outras unidades. Não é necessário seguir o plano de curso à risca. (P1)

Eu acho que tem, porém, é tão implícito que eles contam muito com a percepção que o coordenador pedagógico e que o professor tem sobre avaliação. No plano de curso o CPS não mostra. Não achei nada. Acho que se fala muito em habilidade e competência e oferece alguns cursos. Eu fiz um curso sobre coordenação pedagógica, recentemente, e falou-se muito sobre avaliação e sobre recuperação. Não encontro informações escritas. Tudo o que vejo é o que recebo em cursos. Acho que o CPS leva em consideração o que utilizamos e conhecimento em avaliação. Existe alguns cursos e capacitações, porém, as pessoas não buscam. Então o que aprendi sobre avaliar ou sobre recuperação, foi com pessoas que tem muita experiência sobre o assunto. E, também, porque fiz curso também. (P2)

Não sei. Nunca ouvir falar. Não, eu nunca tive nenhuma orientação que pudessem esclarecer: isso é competência... isso é habilidade... e a maneira que deve ser trabalhado isso... não! (P3)

Propõe que seja feita através de competências, habilidades e atitudes. Porém, não define de que maneira o professor deve realizar. (P5)

É muito genérico porque precisa fazer isso pra todos os professores e funcionários. Agora, em cada ETEC, depende de cada equipe de gestão. Eu acho, que por exemplo, esse sistema pedagógico, vai muito do entendimento da parte da gestão que quer colocar. (P6)

A partir da observação dos discursos dos professores acima é impactante a falta de conhecimento que os mesmos têm sobre os pressupostos avaliativos. Porém, quando o professor entra no portal do NSA, como foi mencionado anteriormente, é apresentado o modo de avaliação por competências, habilidades e atitudes. Só isso não basta, é necessário que o professor possa se familiarizar e nas informações supracitadas fica evidente que cada unidade escolar da instituição deve transmitir essas informações para os mestres. Nem sempre, como relata um dos professores, o tempo é aproveitado ao máximo para conhecer o que se pede da instituição.

Nas reuniões pedagógicas passaram muito poucas informações, pois os professores usam mais para reclamar da própria instituição do que discutir os problemas metodológicos que têm, acham que os alunos são assim mesmo, pronto e acabou. (P4)

A formação do professor deve ser uma das prioridades da equipe de gestão e a escola deve ser um lugar de produção de conhecimento, tanto entre os discentes, quanto os docentes (ALMEIDA, 2006). Para tal finalidade é necessário que os momentos de formação sejam bem organizados pela equipe de gestão. Um momento desafiador, pois é fazer com que a equipe docente compreenda que a unidade escolar não seja vista como um local que possua trabalhos isolado, mas um ambiente que seja educativo para quem estuda, e também para quem leciona (AGUIAR, 2008).

#### **4.3.8 Categoria sobre os critérios que os docentes utilizam para avaliação**

Ao averiguar as argumentações dos docentes entrevistados, percebe-se, como foi observado no questionário, que seus discursos estão atrelados ao cotidiano. Quanto ao critério que os docentes utilizam, suas ponderações estão diretamente conectadas ao sistema de preenchimento do sistema acadêmico (NSA).

Raciocínio lógico, resolução de problemas, pertinência de informações, coesão, em alguns casos, interpretação. Eu preciso avaliar pontualidade e prazos. Mesmo que muitos professores não aceitem isso. Pois os alunos serão cobrados pelas empresas, vocês terão cronograma e deverão informar os motivos que atrasaram ou mesmo se terminou antes. Pois, se você pulou etapas, lá na frente, as empresas terão prejuízos. É necessário enxergar em cada parte do trabalho para enxergar o todo. (P1)

A gente trabalha esse conteúdo em sala de aula, por meio de pesquisa, leitura de textos, a aula teórica e baseado naquilo então, de acordo com as necessidades, que penso eu, que eles encontrarão que é: o ENEM, os Vestibulares que alguns deles farão, eu me baseio nisso, nessas questões que sei que serão cobradas deles lá na frente. (P3)

Procuro utilizar os critérios propostos pelo NSA. Principalmente, interpretação de texto e raciocínio lógico. (P4)

Os critérios que mais utilizo são: trabalho em grupo, organização, trabalho em equipe... (P5)

Eu uso muito a observação direta, porque eu quero ver se o aluno está fazendo. Cumprimento de tarefa que anda em parceria com a observação direta. Tem uma parte

de interatividade, cooperação e colaboração, que é um dos focos maiores porque o mercado de trabalho exige muito isso. Eu sempre falo a gente não trabalha mais como uma ilha. Hoje precisa ter interação precisa saber trabalhar em equipe, mesmo que eu não goste do meu colega de equipe, mas eu preciso aprender a respeitar. Prazo que é no mercado trabalho se exige. (P6)

Pode-se constatar que as justificativas apresentadas pelos educadores por definirem o critério X e/ou Y está inteiramente interligada com a sua inserção ao mercado de trabalho. Nestas entrevistas não aparecem a necessidade da formação acadêmica do discente, somente a formação técnica. Uma vez que

A palavra competência tem sido usada, exaustivamente, nos meios acadêmicos e corporativos. Organismos governamentais disseminam e amplificam a utilização do termo, empresas adotam modelos de gestão baseados em competências, as diretrizes para educação têm sido orientadas para competência. Mais do que uma moda ou uma terminologia, indivíduos e serviços competentes têm sido uma exigência social crescente. (ZANONA. 2015, 20).

É possível perceber um certo consenso entre as intenções dos professores que estão inseridos em uma instituição que tem uma preocupação com a formação técnica dos seus discentes levando um processo de focalização do objeto. Chamon e Chamon (2007, p.125) afirmam que a focalização “[...] representa a posição específica do grupo social em relação ao objeto. Isso determina um interesse particular por certos aspectos do objeto e um desinteresse por outros”.

#### **4.3.9 Categoria sobre recuperação dos conteúdos apresentados em sala de aula**

Ao serem questionados como eram realizadas as atividades de recuperação, a maioria dos professores entrevistados (P1, P5 P6) afirmam elaborar uma recuperação paralela e contínua. Enquanto os outros professores utilizam do método considerado tradicional.

Se a avaliação é diária, você recupera o aluno a cada dia. Porém, por causa do protocolo é necessário registrar a recuperação, mesmo que você trabalha no dia a dia, pois, caso o aluno fique com dúvida em alguma parte da matéria que já foi visto, não conseguirá acompanhar o desenvolvimento das aulas. Quando o aluno falta, eu trato de maneira diferente. Quando o aluno não tá afim de fazer, mando procurar e depois vem tirar dúvida pra mim. Quando o aluno falta com o aluno, por algum motivo sério, passo uma atividade para o resto da sala e sento do lado do aluno e explico pra ele detalhadamente. E, como é diário, vou explicando para eles diariamente, os seus erros no momento que isso acontece. (P1)

Eu faço assim, na recuperação, depois de revisar o conteúdo, eu faço uma avaliação diferente, elabora outra diferente da anterior. (P2)

Faço em forma de prova do conteúdo que o aluno não conseguiu adquirir durante o bimestre. Caso, o aluno consiga tirar menção maior que insuficiente, eu faço a alteração da menção. (P3)

Faço uma análise crítica pessoal e, também, dos sujeitos envolvidos com a finalidade de propor um novo caminho para a realização de uma nova avaliação. (P4)

A recuperação é contínua. Quando o aluno não atingi os resultados propostos é sugerido que refaça para perceber os erros. Assim os alunos são avaliados constantemente. Isso é uma recuperação de maneira paralela. (P5)

É o momento que o aluno tem uma chance para recuperar a defasagem de aprendizado. Deve ser feito todos os dias. (P6)

Segundo o artigo 12 da LDB, no inciso V, deixa evidente que a instituição escola tem a função de recuperar os alunos com defasagem. E, no artigo 24, informa no inciso V, a verificação do rendimento escolar de ser, preferencialmente, paralelo e deve estar constado em seus regimentos. Ao examinar a deliberação CEETESP N°003, de 18 de julho de 2013 que aprova o regimento comum das unidades escolares da instituição, no capítulo III, na subseção I – das atribuições da direção, no artigo 17, inciso VI, esclarece que a função da direção da unidade escolar deve garantir “os meios para a recuperação de alunos de menor rendimento e em progressão parcial”. No artigo 71 informa que “ao aluno de rendimento insatisfatório durante o semestre/ano letivo, serão oferecidos estudos de recuperação”. E continua:

§ 1º - Os estudos de recuperação constituir-se-ão de diagnóstico e reorientação da aprendizagem individualizada, com recursos e metodologias diferenciados.

§ 2º - Os resultados obtidos pelo aluno nos estudos de recuperação integrarão as sínteses de aproveitamento do período letivo.

Além da direção da instituição, o regimento comum informa que, no artigo 93, entre as obrigações dos professores está a aplicação de estratégias para a realização da recuperação com alunos com defasagem. Porém o regimento não engessa o trabalho docente para a realização da recuperação.

É interessante constatar que além de tentar recuperar o conteúdo defasado, os professores aproveitam a situação para realizar um momento de reflexão, tanto do discente, quanto do profissional da educação, apresentando a ideia de autoavaliação, como expõem os entrevistados P1, P2, P6.

Em algum momento, realizo uma avaliação no papel individualmente, pois eles, fazem, normalmente, em duplas. Isso deixa alguns alunos a vontade para não realizarem atividades. Como alguns alunos se dedicam mais que os outros, a menção dos alunos não será igual. Depois que corrijo a prova, entrego e converso com cada um dos alunos. No final, peço que escrevam no computador, o que escreveram no papel para perceberem os erros que ocorre na sequência da programação. No final, corrigem e entregam a maneira correta. Isso é uma autoavaliação. (P1)

Em contabilidade, eu normalmente, antes de entregar a prova, falo que o resultado não foi satisfatório. Mostro na lousa a porcentagem, dos alunos que tiraram MB, B, R e I. Digo pra eles antes de pegarem as provas para conferir os resultados, pergunto para os alunos o que faltou, por não conseguiram atingir notas, ou porque ficaram confusos em determinadas questões. A professor, eu acho que é muito assunto. Digo: ok, isso eu não posso fazer nada. Outro aluno diz: professor, eu que acho que em determinada aula você explicou muito rápido. Digo: Beleza, aqui tento explicar mais devagar. Eu peço para eles falarem primeiro o que faltou. Eu acho importante e somos seres humanos passíveis de erro. (P2)

Como a gente que isso pode acontecer, a gente norteia isso desde o primeiro ano. A gente coloca na sala, vocês vão ter no final do curso, o tcc, pra isso, a gente vem fazendo miniprojetos com a sala. E aí, na hora que eles estão apresentando, eu falo para eles: gente, vocês vão apresentar do jeito que acham que devem apresentar, e eu deixo muito livre. r. (P6)

A autoavaliação deve fazer com que o discente possa desenvolver a consciência de si em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, normalmente, é realizada formalmente nas instituições escolares (DESPRESBITERIS, 1989). Porém, na unidade, a autoavaliação é realizada de maneira informal. Essas práticas de recuperação paralela exigem com que o docente faça uma reflexão da sua prática educacional (PERRENOUD, 1999). É o comprometimento com seu exercício profissional fazendo com que invista nas repercussões almejadas (LUCKESI, 2011).

É possível averiguar que ocorre uma inferência, pois, apesar da falta de informações ou desconhecimento das orientações da instituição, os professores têm que se posicionar perante o objeto, muitas vezes, agindo de maneira semelhante ao já vivenciado (Moscovici, 2012).

#### **4.3.10 A instituição realiza algum momento para socializar as práticas pedagógicas**

Os entrevistados alegam que falta momentos para conversar sobre suas práticas pedagógicas, apesar de possuírem reuniões pedagógicas.

Eles tentam, mas não conseguem. Eles tentam realizar nas reuniões pedagógicas, porém, não dão continuidade nos trabalhos de socialização. E, um outro problema, aqui existe muito ego por parte dos professores. Uns dizem: o que eu faço é correto. Eu acredito nisso e vou continuar fazendo. O meu jeito é o melhor. A gente vai aprendendo a cada dia, isso é errado. Quando entrei no CPS, trabalhávamos em duplas e trocávamos informações. Era legal, pois conversávamos de práticas de como melhorar. A gente aprende muita coisa e ensina muita coisa para o colega. Hoje, isso não acontece mais. (P1)

Tudo isso depende da direção, falta de tempo e atribuições que coordenadores em excesso, devido, ao número de horas. E, na reunião pedagógica, não acontece isso, deve ser mais ampla os assuntos. As práticas deveriam ser socializadas para as áreas de humanas, exatas, técnicos e não fazem nenhuma formação. E não fazemos oficinas, os professores não participam, querem fazer atividades rapidamente para ir embora. Os professores não querem participar da reunião pedagógica e os professores só querem cumprir hora e irem embora. (P2)

Não, eu nunca tive nenhuma orientação que pudessem esclarecer. (P3)  
 Nas reuniões pedagógicas passaram muito poucas informações, pois os professores usam mais para reclamar da própria instituição do que discutir os problemas metodológicos que têm, acham que os alunos são assim mesmo, pronto e acabou. (P4)  
 Não dá. E, se fala, é sempre do mesmo jeito. Às vezes, deixa as pessoas cansadas. Por exemplo; as pessoas vão explicar ... outro dia mesmo .... estavam tentando explicar critério de avaliação para um determinado professor... aí, [...] o pessoal não estava conseguindo explicar. Tinha um monte de gente. Eu expliquei de uma outra forma e ele me respondeu: “É isso”. É a mesma coisa do professor na sala de aula, às vezes, eu usei uma metodologia não compreendia, eu tenho que mudar a metodologia. (P5)

Nas constatações dos professores, observa-se a culpa de “outros” professores que não querem e/ou desejam socializar suas informações, apesar de existirem momentos de interação, como as reuniões pedagógicas. É possível observar frases supracitadas como: “não querem participar” [...]; “usam mais para reclamar da própria instituição” [...]; “só querem cumprir hora e irem embora”; [...] “é sempre do mesmo jeito”; [...] “aqui existe muito ego por parte dos professores. Uns dizem: o que eu faço é correto”. Além dos educadores não desejarem compartilhar suas experiências pedagógicas, essas reuniões objetivam informar as operações que a instituição deseja de seus colaboradores.

#### **4.3.11 Sugestões que os docentes mudariam no processo de avaliação no ensino-aprendizagem da instituição**

Apesar dos professores terem um certo tempo de trabalho na instituição, o processo de avaliação é sempre questionado. Além disso, informam que a instituição precisa refletir sobre as propostas educacionais. Ao contemplar o diálogo dos entrevistados, P1 e P2 consideram que a falta do conhecimento dos docentes sobre a prática deve ser revisto, exemplificando as ações que contradizem o modelo de avaliação por competência e habilidade.

A proposta do CPS com menção é interessante, mas é necessário fazer o que se pretende. É necessário que a avaliação seja um espelho do que o aluno faz. Pois não existe um padrão a ser seguido. E cada Etec avalia de maneiras diferentes, pois a menção é vista como nota de 0 a 10. É o professor não sabe avaliar por Competências e habilidades. O professor numera a menção. Isso não existe. Alguns colegas dão peso para a menção. Acredito que o CPS não sabe como aplicar a avaliação e isso se reflete na falta nas unidades. Por isso, alguns professores acabando dando menções com B+. Como é um bom mais. Isso não existe. Isso acaba comprometendo o trabalho do professor e os alunos ficam questionando a sua menção. (P1)

Acho que o processo do jeito de avaliar deve ser revisto pelo professor. Acho que o processo necessita ser revisto. A questão da preparação, pode ser porque o CPS é uma instituição muito grande e só se preocupa com números, principalmente na atual administração. Só se preocupam quanto quantos alunos se formam sem se preocupar com o número de aluno que tem. Não vai ter mais concurso. Acho que deve se preocupar em qualificar o professor para realizar uma boa avaliação por competência e habilidade. Temos professores que tem muito tempo de CPS e até hoje, não sabem como realizar

uma avaliação por competência e habilidade. Eu fico muito bravo, quando vejo que o professor que dá visto no caderno. Pois o visto não avalia nada, nem comprometimento, nada. (P2)

Entretanto, os entrevistados P3, P4 e P5 apresentam a falta de formação por parte da instituição, que apresenta planos de trabalho docentes diferente para o Etm.

Acredito que... seria necessário um momento para termos uma formação para estudar sobre competências e habilidades. Cursos, formação... (P3)

Diminuir a quantidade de horas de aula para o professor. Se fizesse isso já seria o suficiente. E, fizesse com que o professor ficasse na escola. Assim, você consegue trocar experiências com outros professores sobre as práticas em sala de aula, você consegue preparar aula, precisamos de um tempo, pois em casa não fazemos isso. O plano de aula anual só serve para inglês ver. Pois, as competências e habilidades sugeridas pelo CPS não é cabível para a matéria, pois são universais. Não é específico para as determinadas matérias. (P4)

Eu percebo que existe uma falha enorme do centro porque ele não consegue capacidade direito sobre isso porque que o centro. Não se preocupa. Eu acho na prática preciso treinar as pessoas para aplicar aqui, para isso, as pessoas não se interessam sobre o assunto, eles são muito difíceis. Não gosto de falar sobre isso em reunião, por isso, prefiro conversar em uma roda de conversa. (P5)

Entre as informações supracitados fica evidenciada a dificuldade de trabalhar com a formação docente. Nota-se que nenhum entrevistado afirma a falta de interesse em participar das reuniões pedagógicas, ou que não está preparado para trabalhar com um modelo avaliativo que não analisou na sua formação acadêmica.

O entrevistado P6 afirma que ao apresentar uma menção insatisfatória, entende que existe uma burocracia que necessita ser realizada e, que (mais uma vez) os colegas docentes passam os discentes para não terem que preencherem determinados documentos. Além disso, não compreende o conceito de revisão da menção dos discentes no conselho de escola.

O processo não, mas o resultado, o que o resultado de trás. (...) Agora, o resultado que é um grande problema. Porque se gente percebe que o aluno está cumprindo o mínimo exigido. Qual é o conceito final que deve ficar? É I. se você der I para o aluno tem que fazer várias coisas. Aí o que a gente faz, eu vou dar um R. Esse nosso ex-aluno, no dia da reunião falou: se em uma sala de 40, mais da metade ficou com R, o problema de quem? Espera um pouco. A metodologia de avaliação do [...] é muito boa, só que o resultado é um grande problema. (P6)

Os Professores entrevistados demonstravam várias dificuldades e demonstraram a insatisfação na instituição e sugerem várias alterações, demonstrando uma focalização e dispersão sobre o objeto analisado (MOSCOVICI, 2012). Entretanto, é necessário que o professor faça uma autoavaliação do seu trabalho, o número de aulas e os aspectos que dificultam a prática docente.

A pesquisa objetivou compreender as Representações Sociais que os professores do Ensino Médio Integrado ao Técnico têm sobre a avaliação por competência e habilidades, os resultados da pesquisa evidenciam que os professores parecem ter o domínio teórico sobre a temática de avaliação. E quanto às práticas avaliativas desenvolvidas, essas apontam para a necessidade de novos caminhos e novas práticas para consolidar uma formação integral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade do século XXI está em rápida e constante transformação e os sistemas educacionais não estão as margens desse processo e, a maneira que for orientada, é sentida e afetará as futuras gerações. “Os processos de mudança social e educacional transformação – sem dúvida alguma – ainda mais o trabalho dos professores, sua formação e a valorização que a faz do seu trabalho” (VAILLANT; MARCELO: 2012, p. 15). Isso faz com que as obrigações acumuladas pelo professor vêm aumentando e somente os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas não são suficientes para os novos desafios em sala de aula. Porém, “na prática, a formação docente provou ser ‘resistente’ e difícil de mudar” (VAILLANT; MARCELO: 2012, p. 16).

Para que ocorram as mudanças de mentalidades dos docentes, se faz necessário uma reflexão da visão que possuem da sua formação, percebendo as lacunas que não foram preenchidas para a realização do seu trabalho. Precisa compreender que a cada ano, novos discentes estão com comportamentos muito mais distantes do ano anterior, fazendo que novos conhecimentos sejam necessários e transposições didáticas sejam renovadas. É necessário que suas percepções sobre o trabalho educacional não fique limitado no cotidiano da sala de aula. A percepção do outro é fundamental para identificar o seu papel na sociedade.

A sociedade de modelo capitalista está sempre se reinventando para que se possa extrair o máximo da produtividade que o indivíduo possa alcançar. Desde a segunda metade do século XX, os conceitos da administração vêm utilizando as concepções de competências e habilidades que o indivíduo deve compor para que possa ter os resultados que as instituições almejam. O discente que deseja se inserir neste sistema, procura uma formação que não o deixe a parte do mercado de trabalho. Ele irá procurar instituições que tenham a percepção dos conhecimentos necessários para a efetivação do discente no meio de trabalho.

O pesquisador, durante anos, questionou o modelo de educação profissional integrado ao ensino médio, por não compreender o processo de avaliação que não foi concebido durante toda sua formação até o momento em que iniciou o seu trabalho na instituição. As inquietações só aumentaram ao observar os discursos dos professores, tanto do núcleo comum, como do núcleo técnico, sobre o processo de avaliação que nunca foi esclarecido e que a instituição nunca deixou claro como a avaliação pode contribuir para o desenvolvimento da formação discente.

A partir destas inquietações que sempre provocaram momentos de reflexões do pesquisador e ao ter contato com os estudos sobre as Representações Sociais, a pesquisa procurou tentar compreender a complexidade de informações sobre avaliação por competências e habilidades nas representações dos docentes da unidade.

A primeira percepção que se obteve foi a dificuldade de fazer com que os docentes participassem da pesquisa, isso por não aceitarem críticas sobre seus métodos. Acredita-se que o receio se dá por considerar que qualquer tipo de estudo não contribui para a facilitação de sua prática cotidiana.

Para responder o questionamento central sobre as RS dos pesquisados, foram elaborados os objetivos específicos: 1) Caracterizar o processo de orientação e formação que a instituição realiza junto aos professores sobre o processo de avaliação por competências e habilidades; 2) Identificar a sistemática e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores do ETIM; 3) Identificar o conhecimento que os professores possuem sobre avaliação a partir de suas Representações Sociais.

O *locus* da pesquisa foi em uma instituição de ensino da Secretaria de Tecnologia e Desenvolvimento, que possui particularidades na formação discentes, pois procura integrar o conhecimento técnico ao ensino médio.

Para tentar decifrar os questionamentos supracitados, foram utilizados como metodologia de pesquisa questionários e entrevistas semiestruturadas. Todos os professores que lecionam no ETIM foram convidados para responder os questionários e participar das entrevistas. 21 professores responderam ao questionário no Google Formulário, o que propiciou conhecer os docentes e o universo em que estão inseridos.

Ao realizar a pesquisa por meio do questionário constatou-se um desequilíbrio, tanto no ensino médio quanto no ensino técnico, entre os números de profissionais da educação: existe uma predominância masculina, uma divergência em relação ao Censo de 2018 realizado no Brasil. Existe um grande percentual dos docentes na faixa etária entre os 30 a 39 anos e que possuem a efetivação por tempo indeterminado.

A dicotomia entre os professores do ensino médio do núcleo comum e do núcleo técnico é a constatação do número de disciplinas lecionadas. Os educadores da área técnica lecionam muito mais que quatro disciplinas. A maioria deles assumem que possuem uma especialização e assumem que realizam cursos de atualização com carga horária mínima de 40 horas, que são online e gratuitos.

A percepção sobre o modelo de avaliação aplicada pela maioria dos docentes é a normativa e foi possível observar a ancoragem destas palavras: aplicação, testar e medir. E as mesmas palavras são utilizadas pelos entrevistados no questionário foi avaliação formativa, pois é um modelo avaliativo que exige uma grande intervenção dos professores. Esse modelo exige que os discentes sejam observados diariamente. As práticas pedagógicas foram confrontadas com teóricos sobre o assunto como Perrenoud e Luckesi.

É possível constatar que os instrumentos de avaliação sobre competências, habilidades e atitudes da unidade estão rigidamente ligados ao programa do NSA, que devem ser utilizados para coletar informações sobre as percepções dos estudantes.

Apesar de considerarem suas práticas satisfatórias, quando são questionados sobre as maiores dificuldades em sala de aula afirmam que a falta de interesse de alunos é ainda desafio, mesmo assumindo que não possuem dificuldades nos desenvolvimentos de suas práticas avaliativas.

Entretanto, ao analisar os dados obtidos pelos professores durante as entrevistas, foi possível compreender um pouco mais sobre a realidade socialmente construída, que segundo Moscovici, reconhece como dinâmica e contribui para a construção do sujeito.

Ao observar as entrevistas, percebe-se que a ação de ensinar está ligado à ancoragem de transmissão de conteúdo, direção, contextualização, regularização do conhecimento. E para realização da prática avaliativa, a autoavaliação foi considerada importante.

A maioria dos sujeitos entrevistados afirmam que realizar uma avaliação por competências e habilidades é fazer com os discentes coloquem em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Acreditam que seja necessário preparar os alunos para o mercado de trabalho, diferente da proposta da DCNEP que propõem uma integração da formação discente, seja nas dimensões da ciência, trabalho, cultura e tecnologia. O conhecimento adquirido sobre o modelo de avaliação está interligado ao cotidiano dos educadores dificultado pelos modelos de práticas avaliativas organizados por notas. Para que ocorra o rompimento de paradigmas é necessária reflexão de suas práticas.

Outra constatação foi a falta de orientações da instituição e/ou unidade em relação a prática avaliativa, pois a maioria dos professores afirmam desconhecer os pressupostos da instituição. Nas reuniões pedagógicas foram apuradas que não há socialização das práticas docentes, entre vários motivos, pelo próprio desinteresse dos professores para realizarem esses momentos reflexivos.

Para superar a falta de tempo para a realização de planejamento, os sujeitos da entrevista afirmam que, no momento da atribuição de aulas, escolhem as disciplinas que mais dominam.

E quando foram sugeridas alterações no processo de avaliação no ensino-aprendizagem, os professores afirmaram que a prática dos colegas precisa ser revista e nunca a dos entrevistados. Outra sugestão é a aplicação de mais formações e cursos, pois não tiveram a formação acadêmica necessária para a realização do modelo de avaliação por competências e habilidades.

Os professores estão sempre tentando avaliar, porém há uma dispersão das informações sobre o assunto, o que demanda um investimento no compartilhamento de boas práticas, estudos e formação constantes, para que se desenvolva uma aprendizagem relativa à avaliação mais formativa por competências e habilidades.

Com os resultados obtidos, espera-se que o trabalho possa colaborar com futuros estudos em relação ao exercício docente no ETIM, principalmente na avaliação por competências e habilidades, uma vez que esse modelo educacional está em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

AZÂMOR, C. R.; NAIFF, L. A. M. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v. 10, n. 23, p.122-138, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. V. 1, n.1, p. 18-43, jan/jun. 2008.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BOTERF, G. L. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3º ed. Porto Alegre: Artemed, 2003.

BRASIL. **Base Nacional do Currículo Comum: Ensino Médio**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2019

CARVALHO GUEDES, I. A.; SANCHEZ, L. B. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SUA INFLUÊNCIA NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ: UM ESTUDO DE CASO. **HOLOS**, v. 7, p. 238-252, dez. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CHAMON, E. M. Q. O. **Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 6, n. 2, p.21-33, 2006.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social do risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, E. M. Q. O. A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. (ORG.). **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

CHAMON, E. Q. O. Representações sociais da formação docente em estudante e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 303-312. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182751>

CHAMON; E. M. Q. O.; LACERDA, P. G.; MARCONDES, N. A. V. Um breve revisar de literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina**, v. 18, n. 4, p. 451-457, 2017. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/4063/3738>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CHAMON, E. M. Q. O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, maio/agosto de 2014. 303-312.

CONTE, M. B. F. **Representações sociais de docentes sobre ensino técnico**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

DEMO, P. **Habilidades e Competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1989.

DESCHAMPS, J. P; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis. Vozes, 2009.

DIAS, I. S. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 14, n. 1, p. 13-14, jun. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 18 fev. 2019.

DOLORS, J. A Educação ou utopia necessária. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

DUARTE, C. E. L. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **HOLOS**, v. 8, p. 53-67, jan. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DUVEEN, G. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EISNER, E. W. (1981). On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 10(4),5–Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X010004005>. Acesso em: 10 Jul. 2018

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERMANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 183-196, 26 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, T. S, et at. Representações Sociais na Educação: uma pesquisa exploratória em trabalhos publicados em eventos recentes. **Revista Tecné**, Bogotá, s.n., s.v., p.37-41. jul. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GRECA, A. R.; ALMEIDA, P. E. Representações sociais e comunicação no espaço organizacional. In: CHAMON, E. Q. O. (Org.). **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009. p. 131-161.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-25.

GUEDES, I.A.; SANCHES, L.B. **A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá: Um Estudo de Caso.** Holos, , [S.l.], v. 7, p. 238-252, dez. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: 03 nov. 2019

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada.* 1º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERZLICH, C. *Representation Sociale.* In S. Moscovici (Org.), *Introduction a la Psychologie Sociale.* 1972. Paris: Larousse.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 17º Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE,** [S.l.], v. 34, n. 2, p. 437-459, set. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/86367>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

JODELET, D. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie.* In: MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale.* Paris: PUF, 1984.

JODELET, D. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **Faculdade de Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.31-61, dez. 1993.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais.** s. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais.** 13º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac,** v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **DIDÁTICA.** 2º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LOPES, T. J. S. **As Representações sociais e a educação.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação de Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2º ed. Salvador: Malabares, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Aprendizagem: Estudos e proposições.** 22º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. M; RABELO, M. L. **Avaliação Educacional: a abordagem por competências. Avaliação.** Sorocaba, v. 20, n. 2 jul / 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000200443&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200443&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 nov. 2018.

MARKOVA, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, v. 47, n. 163. mar / 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&nrm=iso). acessos em: 09 jul. 2018.

MENDONÇA, A. G. **Avaliação da aprendizagem no ensino Técnico de nível médio: Desafios e perspectivas.** 2014. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MIGUEL, Iván Gregório Silva ; TOMAZETTI, E. M. . **AS COMPETÊNCIAS NO SISTEMA EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO: ESTRATÉGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL. Políticas Educativas,** v. 7, p. 43-59, 2013.

MÓNICO, L. S. M. SOCIAL REPRESENTATIONS AND ATTITUDES TOWARDS CLONING: PROPOSAL OF AN EMPIRICAL STUDY. **Infad: Revista de Psicologia,** Coimbra, v. 2, n. 1, p.525-534, maio 2013.

MORAES, C. S.V. Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abr.-jun., 2017.

MORAIS, P. A. P; MARTINS-SILVA, P.O. O processo de formação das representações sociais de competências dos profissionais de uma instituição federal de ensino. **Administração Pública e Gestão Social.** V. 10, p. 88-100, abr/jun. 2018.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais e investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

OLIVEIRA, V. A. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos.** 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAULA, A. S.; KODATO, S. Psicologia Social e Representações Sociais: Uma Aproximação Histórica. **Revista de Psicologia da IMED,** Passo Fundo, v. 8, n. 2, p. 200-207, dez. 2016.

ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/987>. Acesso em: 30 set. 2019.

PEREIRA, H. H. C. **Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2017.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERRENOUND, P. **Avaliação – da Excelência à regularização do aprendiz**. São Paulo: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **10 Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2º ed. São Paulo: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: Da Excelência à Regularização das Aprendizagens entre duas lógicas**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

PYTLOWANCIW, R. **A avaliação formativa no ensino de Ciências na ótica de professores**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PRADO DE SOUSA, C. Desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8435>. Acesso em: 05 nov. 2018.

RANGEL, M; MOCARZEL, M. S. M. V.; PIMENTA, M. F. B. A Trajetoria das Competencias e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Avaliação**. v. 8, n. 22, p. 29-47, maio / 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/951>. Acesso em: 11 dez. 2018.

RIOS, M. F. S. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO DA PRENDIZAGEM VIRTUAL DE TUTORES: estudo em um Curso de Pedagogia, a distância no Nordeste brasileiro**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

RIZZO, C. B. S; CHAMON, E. M. Q. O. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO PARA O ADOLESCENTE. **Eccos – Revista Científica**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.453-467, 6 abr. 2011. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.v12i2.1993>.

ROLDÃO, Maria do Céu. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? Educação Matemática Pesquisa: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [s.l.], v. 11, n. 3, abr. 2010. ISSN 1983-3156. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/2833>>. Acesso em: 10 ago. 2029.

\_\_\_\_\_. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n. 63, p. 570-594. Set./dez.2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em 10 mar. 2018.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialogada: desafios e perspectivas**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SA, Patrícia; PAIXAO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 26, n. 1, p. 87-114, 2013.

Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872013000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 ago. 2018.

SACRISTÁN, J. G et at. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre. Artmed, 2010.

SILVA, G. B; FECILETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919/11497>. Acesso em: 01 mar. 2019

SANATANA, A. C. R. **Representações sociais de professores de escolas técnicas estaduais paulistanas sobre a formação técnica integrada ao ensino médio**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, A. L; GOMES, A. M. Avaliação Educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.29, n. 71, p. 350-384. Maio/ago. 2018.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em 05 jan. 2019.

SILVA, A. M. R. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE**. 2011. 392 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4º ed. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, G. B; FELICETTI, V. L. Habilidades e Competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problemas. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919>. Acesso em 11 dez. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 13º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos**, 2015.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinar a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1º Ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, C. S. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n. 60, p. 178-195. N. especial. Dez. 2014. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1139>. Acesso em 05 jan. 2019.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p.379-405, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000200005>.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p.18-47, 2002.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

ZANONA, R. C. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional)

ZANOTELLI, P. M. **As concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2016.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interamerican Journal of Psychology*., Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso). acessos em 19 nov. 2018.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 13º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## ANEXO I - OFÍCIO

Taubaté, 20 de agosto de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno BRUNO REZENDE LIMA, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico”**. O estudo será realizado com os professores do ETIM, na cidade de Caçapava, sob a orientação da Prof.a Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para tal, serão realizadas entrevistas semiestruturada, aplicação de questionários por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº **3.141.065/ 2019** (ANEXO B).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3624-1657, ou com Bruno Rezende Lima, telefone (12) 98838-6848, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr. Diretor XXXXXXXXXX

Etec Machado de Assis

Rua Nações Unidas, 253 - Jardim Santo Antônio - CEP: 12281-050 - Caçapava/SP

**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, 20 de agosto de 2018.

De acordo com as informações do ofício 0010/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) Bruno Rezende Lima, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas semiestruturada, aplicação de questionários com os professores que lecionam no ETIM que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

Ilmo (a). Sr. [REDACTED], Diretor  
ETEC MACHADO DE ASSIS – CNPJ 62.823.257/0082-66  
Rua Nações Unidas, 253 - Jardim Santo Antônio - CEP: 12281-050  
Caçapava / SP

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO

1.1 - Nome Completo (Obs: A sua identificação é só para o manejo da pesquisa, o sigilo será assegurado).

1.2 - Seu e-mail. 21 respostas

1.3 - Qual é o seu sexo? 21 respostas

1.4 - Qual é a sua idade? 21 respostas

( ) Menos de 25 anos.

( ) 25 – 29

( ) 30 – 39

( ) 40 – 49

( ) 50 -59

( ) Acima de 60 anos

1.5 - Qual a sua forma de contratação?

( ) Indeterminado

( ) Determinado

1.6 - Você é professor:

( ) Ensino Médio (Núcleo Comum)

( ) Ensino Médio (Técnico)

1.7 - Quais disciplinas ministra aulas?

1.8 - Quais os cursos em que ministra aulas?

1.9 - Qual é o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

( ) Técnico

( ) Graduação incompleta

( ) Graduação completa - Curso superior em Tecnologia

( ) Graduação – Pedagogia

( ) Graduação – Licenciatura

( ) Graduação – outros

( ) Especialização (Lato Sensu)

( ) Mestrado (Scripto Sensu)

1.10 - Há quanto tempo você trabalha como professor? 21 respostas

( ) Este é o seu primeiro ano.

( ) 1 - 2 anos.

( ) 3 - 5 anos.

( ) 6 - 10 anos.

( ) 11 -15 anos.

( ) 16 - 20 anos

( ) Mais de 20 anos.

1.11 - Há quanto tempo você trabalha nesta unidade do CPS?

( ) Este é o meu primeiro ano.

- 1 - 2 anos.
- 3 - 5 anos.
- 6 - 10 anos.
- 11 - 15 anos.
- 16 - 20 anos.
- Mais de 20 anos.

1.12 - Marque os cursos que você realizou nos últimos 24 meses para o seu desenvolvimento profissional.

- Cursos/ oficinas de trabalho
- Conferências ou seminários sobre educação
- Programa de qualificação
- Visitas de observação a outras escolas
- Participação em uma rede de professores
- Pesquisa individual ou em colaboração sua instituição
- Orientação e/ou observação feita por um
- Cursos / oficinas de trabalho

1.13 - No decorrer dos últimos 24 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

1.14 - Para desenvolvimento profissional: quantos cursos foram oferecidos pelo Etec / CPS? Descreva os cursos.

1.15 - Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 24 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

1.16 - Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 24 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-lo?

1.17 - Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 24 meses, você recebeu ajuda de custo para frequentá-lo?

1.18 - Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, quais foram os motivos que impediram sua participação? Avaliação da

2.1- O que é avaliar para você?

2.2 - O que você avalia?

2.3 - Qual a finalidade da avaliação para você?

2.4 - Quais os instrumentos e estratégias utiliza em suas avaliações?

2.5 - Quais os critérios avaliativos utilizam?

2.6 - O projeto pedagógico dos cursos expressa orientações para avaliação? Quais?

2.7 - Quais os conhecimentos dispõem sobre as formas de avaliação? Como adquiriu esses conhecimentos?

- 2.8 - Quais as modalidades de avaliação mais utilizam? Por quê?
- 2.9 - Como reage e age frente a resultados de desempenho insatisfatório dos seus alunos?
- 2.10 - O que você acha das práticas avaliativas desenvolvidas na etec em que ministra aula?
- 2.11 - Quais os principais desafios enfrentam para o desenvolvimento das suas práticas avaliativas?
- 2.12 - Quais as principais facilidades encontram para o desenvolvimento das suas práticas avaliativas?
- 2.13 - O que seus alunos acham da sua prática avaliativa?
- 2.14 - Que aspectos da etec onde atua acredita favorecer a sua prática avaliativa?
- 2.15 - Na sua etec, você dispõe de espaço coletivo para discutir o processo de avaliação?
- 2.16 - Que relação faz entre a sua prática docente e sua prática avaliativa?
- 2.17 - Como você define habilidades?
- 2.18 - Como você define competências?
- 2.19 - Você avalia habilidades e competências? De que forma? Dê um exemplo?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é ensinar? O que é aprender?
2. Quais os pressupostos avaliativos contidos na Proposta pedagógica de sua instituição?
3. Qual o significado de avaliação da aprendizagem para você?
4. Em seu trabalho como docente, quais são as dificuldades que encontra em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos?
5. Você planeja suas avaliações?
6. Que critérios você utiliza para selecionar os conhecimentos que serão avaliados?
7. O que é avaliação da aprendizagem?
8. O que é avaliar por habilidade e competência? Como realiza esse processo? Justifique apresentando um exemplo.
9. Qual a sua maior dificuldade para promover uma avaliação das habilidades e competências?
10. Você realiza a recuperação dos seus alunos? Como promove processo de recuperação
11. Caso você pudesse mudar o processo avaliação da aprendizagem desenvolvida pela sua instituição educativa, o que você mudaria? Por quê?
12. Há um momento específico para a socialização desses resultados com os demais docentes do curso?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa**

**Título do Projeto: “AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico”**

**Orientador:** Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

**Objetivo da pesquisa:** O estudo tem a finalidade de estudar as avaliações formativas, a partir das representações sociais que os professores de uma instituição de Ensino Técnico Integrado ao Médio no Vale do Paraíba Paulista.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados questionário e pesquisa semiestruturada, que serão aplicados junto aos docentes na(s) cidade(s) de Caçapava.

**Destino dos dados coletados:** o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e entrevista semiestruturada, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturada serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** O possível risco é mínimo, caso ocorra aos voluntários algum desconforto, insegurança ou não desejem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Bruno Rezende Lima, residente no seguinte endereço: Avenida Helvino de Moraes, 220 – Taubaté/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (**inclusive a cobrar**) (12) 98838-6848. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3624-1657. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217. A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador. As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **“AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico”**.

#### DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

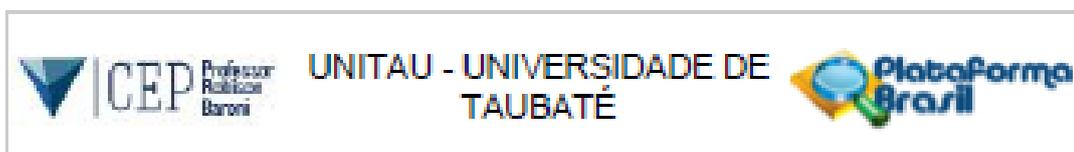
**BRUNO REZENDE LIMA**  
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: um estudo sobre as representações sociais dos professores do ensino médio técnico

**Pesquisador:** BRUNO REZENDE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 03693118.4.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.265.913

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está adequadamente apresentado, alinhado com a área de conhecimento. Relaciona a proposta em relação ao tema e objeto de investigação.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral e os objetivos específicos estão adequadamente descritos. Há coerência em relação ao problema e à literatura consultada. O alcance dos objetivos implicará em contribuição com a área de conhecimento.

 **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentada de modo adequado. Contempla a avaliação dos riscos em relação ao perfil da pesquisa quanto a captação dos dados e descreve de modo pertinente os objetivos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é pertinente e apresenta potencial para contribuir para o seu campo de saber. Responde adequadamente a necessidade de descrever benefícios e riscos.

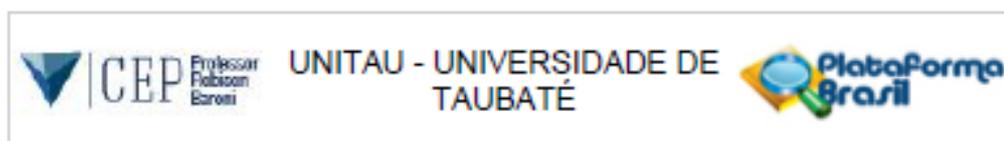
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATÉ  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.265.913

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 12/04/2019, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1236808.pdf	27/03/2019 08:28:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado.pdf	09/03/2019 10:45:44	BRUNO REZENDE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	09/03/2019 10:38:12	BRUNO REZENDE LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_da_pesquisa.pdf	07/11/2018 17:44:58	BRUNO REZENDE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	07/11/2018 17:36:42	BRUNO REZENDE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	IMG_20181029_0001.pdf	29/10/2018 19:45:30	BRUNO REZENDE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 15 de Abril de 2019

Assinado por:  
José Roberto Cortelli  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)9895-1233 Fax: (12)9895-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br