

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Luana Gomes Cruz;  
Maria de Fátima Ramos de Andrade.

*Senac/Universidade Presbiteriana Mackenzie, luana\_g01@hotmail.com  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, mfrda@uol.com.br*

### RESUMO

O presente texto, que faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, tem como objetivo investigar as práticas avaliativas realizadas pelos docentes de um curso técnico de Nível Médio. A intenção é analisar em que medida as práticas contemplam as orientações de avaliação propostas institucionalmente. Para a realização da pesquisa optamos por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Seguimos os seguintes procedimentos metodológicos: estudo documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes. A conclusão do estudo é parcial pois a pesquisa ainda está em andamento. Da análise dos dados coletados, a partir do estudo documental, constatamos que os documentos institucionais que tratam da avaliação dos alunos propõem uma avaliação diagnóstica e formativa. No processo avaliativo, a preocupação é processual e de acolhimento aos erros dos alunos. Algo que será aprofundado na análise é o entendimento do que é feito com a menção de encerramento da unidade curricular. Com relação ao perfil dos professores entrevistados, constatamos que a maioria tem experiência profissional na instituição (mais de dez anos) com uma jornada de trabalho entre trinta e quarenta horas por semana.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Avaliação, Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

Quando falamos do processo de avaliação, percebemos que cada docente tem sua forma de avaliar, trazendo consigo suas experiências, crenças e valores. Ao participarmos de diversos conselhos de classe pudemos, em alguns momentos, perceber tanto uma demasiada rigorosidade com o aluno quanto descaso com a evolução dele. Buscando entender melhor a relação do docente com os alunos no processo avaliativo, questionamos: Como avaliar a aprendizagem dos alunos no curso profissional? De que maneira os docentes interpretam seus instrumentos de avaliação? A aquisição do conhecimento é mensurável? Quais as estratégias mais adequadas? Enfim, são questões que merecem atenção, pois quando não refletidas interferem num trabalho mais qualificado.

Procurando compreender o processo avaliativo, o presente texto, que faz parte de uma dissertação de mestrado, tem a intenção de responder: Como os docentes de cursos técnicos

de Nível Médio traduzem as orientações de avaliação propostas institucionalmente em suas práticas pedagógicas?

A pesquisa objetiva investigar quais as concepções avaliativas dos docentes, como elas interferem na dinâmica escolar e na interpretação dos instrumentos utilizados, contribuindo ou não no aprendizado dos alunos.

Avaliação da aprendizagem é um tema polêmico e discutido por muitos pesquisadores, pois dependendo de como a avaliação é realizada na escola, ela pode contribuir para o fracasso ou sucesso da evolução do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Muitos questionamentos são levantados sobre esse tema e as ações do professor são relevantes no processo avaliativo. Como vimos, o conceito de avaliação depende das concepções de ensino e aprendizagem defendidas pela escola.

Compactuamos com a ideia de que avaliar não é o simples ato de denigrir, julgar, castigar, promover ou rotular algo. Essa concepção de avaliação está atrelada a uma visão de educação que exclui, que classifica. Para avaliarmos é necessário primeiramente saber o que é esperado e depois planejar quais instrumentos de avaliação serão utilizados para aquele contexto e público alvo. Além disso, também é importante alinhar as expectativas e definir quais serão os indicadores para medir a evolução ou plano de ação. Afinal, o que é bom para mim pode não ser bom para você.

De acordo com Luckesi (1990), o termo avaliar provém etimologicamente da expressão latina *a-valere*, que significa *dar valor a*. O conceito é formulado a partir das determinações da necessidade de atribuir valor a algo.

No âmbito escolar, a avaliação tem um importante papel no desenvolvimento do aluno e é fundamental para direcionar o professor em relação ao ensino e aprendizado de seus educandos. Luckesi (1992) ressalta que o insucesso e o erro não deveriam ser acrescidos de culpa e ou de castigo. O erro, na avaliação de aprendizagem, deveria ser um apoiador para qualificação do que o educando busca, diante dos objetivos que se têm, pois é um suporte para autocompreensão e crescimento, seja na busca individual ou participativa. Quando aplicado à prática do castigo, evidencia-se que o educando não desenvolveu seu conhecimento a partir de um padrão preestabelecido e o pune por não ter aprendido a assumir a conduta que seria correta. O erro é o início do ciclo de aprendizagem e não o final.

O autor também destaca que a análise da avaliação não deveria estar dissociada do planejamento escolar. Existe um longo caminho a ser percorrido do planejamento à ação, uma

vez que os recursos, instrumentos e objetivos a serem alcançados norteiam o professor e subsidiam a construção do planejamento. Para o autor, a

avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (p.85)

Para Luckesi (1992), a escola opera com verificação e não com a avaliação da aprendizagem, o que implica em observação, coleta, obtenção, análise e síntese dos dados ou informação que configuram o objeto da avaliação. Ele explica que verificação é uma “ação” que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (p.93)

De acordo com Weisz (2002), no diálogo entre o professor e o aluno é imprescindível e é necessário ouvir o aluno para evitar o fracasso escolar. A autora afirma que o ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno, que sustenta a aprendizagem sobre o novo tema.

O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para essa nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. (p. 93) [...] a atividade de ensino do professor vai ter que dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno. (p.117)

A informação que o aluno recebeu anteriormente como ensino não é conhecimento prévio, ou seja, não podemos considerar conhecimento prévio o conteúdo trabalhado em sala em um semestre anterior pois, nem sempre ele aprende o que foi ensinado e cabe ao professor utilizar instrumentos para conhecer os saberes que o seu aluno traz para poder realizar o seu plano de aula e decidir suas abordagens.

O professor torna-se mediador em sala de aula e busca a autonomia do aluno, estimulando-o a criatividade e tornando-o um ser pensante. Para o processo de avaliação é importante deixar o aluno mostrar o que sabe, conhecer esse aluno, compreender como ele pensa e realizar a intervenção imediata no momento do erro. O professor observa o aluno o tempo todo e tem condições de avaliá-lo e é essa avaliação que lhe dá subsídio para sustentar a intervenção.

O erro torna-se uma virtude e sua função muda, pois o professor identifica o que o aluno deixou de aprender e não o que ele aprendeu, apresenta diretriz para o professor saber o que precisa ser feito e avalia o trabalho do professor, por exemplo, se uma sala de aula em que

todos os alunos vão mal na prova ou erram a mesma questão, é fato de que o professor não está acertando e precisará rever o encaminhamento.

Uma vez identificado o erro, o professor estimula que o educando repense seu esquema mental e ajude a reestruturá-lo. O conteúdo prévio tem uma grande importância nesse momento, pois o professor correlaciona a vivência do aluno com o conteúdo da aprendizagem e, com isso, traz algo que faz sentido ao aluno. Assim, é necessário que o professor apresente problemas diferentes para os alunos, pois eles irão se deparar com situações que não tinham pensado, dentro de uma construção do conhecimento.

A escola também tem um papel importante nesse processo e muitas ainda trabalham com a avaliação por nota, excluindo, retendo ou promovendo o aluno, realizando recuperação da aprendizagem somente no final do processo. Uma das decisões mais difíceis a ser tomada pelo professor é o que fazer com os alunos que não aprenderam ao final de um ano ou ciclo. Para dar conta desse novo formato da educação, as escolas precisam investir no desenvolvimento profissional e em formação inicial e continuada.

A intenção desse artigo é discutir o processo avaliativo no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Foi na década de 40, com a criação das Leis Orgânicas, que todo ensino no país foi remodelado, definindo que o ensino profissional passasse a ser considerado de nível médio. Nessa mesma década, foi criado o Sistema S com o objetivo de impulsionar o atendimento em educação profissional e temos o surgimento do Senac no âmbito Nacional, na rede de São Paulo. No início, a atuação do Senac estava voltada, exclusivamente, para a formação de aprendizes – menores com 14 anos encaminhados pelas empresas. Entre 1954 e 1962, diversificou sua atuação, ampliando o seu atendimento a trabalhadores dos vários setores de comércio e serviço. Com isso, passou a oferecer cursos também para menores que ainda não trabalhavam e queriam entrar para o comércio, bem como para trabalhadores adultos já empregados ou à procura de emprego.

Nos anos 70, a instituição ampliou o número de atendimento, diversificou seus serviços e seu público, incluindo empresas e, de forma geral, a comunidade. Já a década de 80 foi marcada pela crise econômica, que gerou alterações no perfil das ocupações dos diferentes setores da economia, fazendo com que o Senac reavaliasse e modificasse sua programação de cursos. Nessa década, a instituição passou a exercer supervisão própria, delegada pela Resolução SE nº30, de 19 de fevereiro de 1.981. Outro marco da década foi o início das atividades das Faculdades a partir de 1.989, com o curso superior de Tecnologia em Hotelaria.

A década de 90 trouxe mudanças ainda mais rápidas para o setor de comércio e a instituição investiu na elaboração de uma proposta estratégica para época, traçando novos métodos de gestão empresarial e o estabelecimento de parcerias, marketing, implantação de rede física de unidades, investimentos em equipamentos e programas de internacionalização.

O início do ano 2.000 foi marcado com o reflexo da implantação da Lei nº 9.394/1996 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, pela primeira vez, estabelece diretrizes e bases em âmbito nacional sobre educação profissionalizante e cita a formação dos cursos por meio de competências e habilidades profissionais.

Mais uma vez o Senac se mobilizou e, de forma colaborativa, elaborou uma nova proposta estratégica para década de 2001-2010 e sua proposta pedagógica, enfatizando a aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. Foi uma época marcante na revisão das práticas educacionais da instituição, refletindo fundamentalmente na avaliação da aprendizagem. A avaliação passou a ser contínua e cumulativa, pautada em critérios e indicadores de desempenho, pois se entendeu que cada competência trazia em si determinado grau de experiência cognitiva, valorativa e comportamental.

Os indicadores de desempenho eram definidos no plano de trabalho do docente e deveriam ser explicitados aos alunos desde o início do curso. Desse modo, espera-se potencializar a aprendizagem e reduzir ou eliminar o insucesso. Os docentes eram orientados a estimular a autoavaliação do aluno por meio de procedimentos que permitissem que ele acompanhasse seu progresso e identificasse seus pontos a serem melhorados, considerando-se que esta é uma prática imprescindível à aprendizagem com autonomia.

Em 2013, a Diretoria Nacional do Senac elegeu um grupo de trabalho de representatividade no sistema para uma nova discussão e criação do Modelo Pedagógico Nacional – MPN, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade e referências comuns para a ação educacional em âmbito nacional a oferta de educação profissional nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de Formação Inicial e Continuada.

O MPN não mudou radicalmente a atuação do Senac, mas propõe novas orientações sobre como avaliar e registrar o processo educacional. O foco está nos princípios

educacionais, nas marcas formativas, na forma de redação das competências, no modelo curricular e nos parâmetros para avaliação.

Com as discussões geradas em torno do MPN, entendeu-se que os docentes ainda tinham muitas dificuldades para avaliar por competência e, pela primeira vez, foram criados documentos norteadores para os docentes que tinham como objetivo oferecer diretrizes, concepções e orientações sobre a prática pedagógica e, assim, contribuir para o alinhamento da ação educativa dos agentes educacionais do Senac.

## **METODOLOGIA**

Para realização do estudo, optamos por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e seguimos os seguintes procedimentos metodológicos: 1ª. Etapa: Estudo documental dos documentos do Senac; 2ª. Etapa: Aplicação de questionários (perguntas fechadas e abertas) em três cursos diferentes: Técnico em Informática, Técnico em Design de Interiores, Técnico em Segurança no Trabalho; 3ª. Etapa: Realização de entrevistas com seis docentes, um de cada unidade e por curso.

A pesquisa de abordagem qualitativa tem o pesquisador como seu maior instrumento e supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Ela ocorre sem qualquer manipulação intencional e são estudados no ambiente em que ocorre, tendo um material predominantemente descritivo, rico em descrição de pessoas, situações e acontecimentos. O maior interesse do pesquisador é estudar o processo e, ao identificar um problema, entender como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Nos métodos de coleta de dados da pesquisa qualitativa estão a observação, entrevista e análise documental. A observação tem um fato que não pode ser desconsiderado, cada pessoa tem um olhar e isso está ligado à sua história de vida e bagagem cultural, com isso, para que se torne um instrumento válido de investigação científica, a observação precisa ser controlada e sistematizada, exigindo um planejamento cuidadoso e preparação rigorosa do pesquisador.

Por sua vez, a entrevista é um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa por ter menos interferência do olhar do pesquisador e a relação que se cria é de interação. À medida que houver um ambiente de estímulo e aceitação, as informações fluirão e o pesquisador terá a captação imediata e corrente da informação desejada.

Já a análise documental, pode completar os outros métodos, analisando e cruzando dados além de reafirmar algumas informações trazidas na observação e entrevista ou ainda desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, incluindo leis, regulamentos, normas, pareceres, discursos, revistas, memorandos, jornais, estatísticas e arquivos escolares. Seu principal objetivo é identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Iniciamos a coleta e análise dos dados com o estudo documental dos materiais do Senac: Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, Modelo Pedagógico Nacional, Plano de Orientação para Oferta de curso com Habilitação Técnica e Série de Orientações para Prática Pedagógica. Todos os documentos apontam como critério de aprovação o desempenho do aluno e a frequência, orientada por indicadores.

O docente tem três momentos de avaliação: o indicador citado em cada unidade curricular do plano de orientação do curso, que é o norteador para realização da avaliação; a menção de encerramento da unidade curricular, onde ele decide se o aluno está aprovado ou não; e o *feedback*, momento em que ele conversa com o aluno, orienta a autoavaliação e faz a avaliação do conhecimento do aluno.

A avaliação inicia no planejamento do docente pautado no plano de curso e indicador trazido em cada unidade curricular, que ajudam a verificar o alcance da competência, considerando o quanto os mesmos foram ou não atendidos. No decorrer da unidade curricular, o docente realiza uma avaliação parcial, indicando uma menção para cada indicador. Considera-se: “atendido”, quando o aluno realiza plenamente uma ação; “parcialmente atendido”, quando existem aspectos a serem melhorados na ação e “não atendido”, quando o aluno não realiza a ação.

Um ponto de atenção é que, se o aluno tiver um indicador “parcialmente atendido” ou “não atendido”, não necessariamente indica que o aluno não desenvolveu a competência, mas sinaliza que a competência não foi desenvolvida de forma plena.

No encerramento da unidade curricular, que se dá pela análise do processo de desenvolvimento da competência como um todo, o docente, em suas estratégias avaliativas, deve definir o que significa ter atendido, atendido parcialmente e não ter atendido ao

indicador da competência, em termos de desempenho e fechar a menção da unidade curricular e o projeto integrador em “desenvolvida” ou “não desenvolvida”.

Também é realizado o *feedback*, momento em que o professor conversa com o aluno sobre seu processo de aprendizagem, resgatando seu percurso formativo e evolução, motivando e auxiliando o aluno a organizar seu processo de aprendizagem e priorizar o que for necessário. Pode ocorrer quantas vezes necessárias durante a unidade curricular

A avaliação final acontece depois do *feedback* ou devolutiva, considerando frequência e menção e são registradas formalmente no sistema de frequência da Instituição. O acesso ao sistema acontece pelo Portal do Senac e diariamente o docente realiza a frequência. A qualquer momento da unidade curricular, ele pode acessar a página de avaliação do processo e realizar o lançamento da menção por indicador e *feedback*.

Após realizar o registro parcial dos indicadores, o docente define a menção final, informando se o aluno atendeu ou não a todos os indicadores. Finalizado esse processo, lança a menção final (Desenvolvido ou Não Desenvolvido) e encerra a unidade curricular.

Durante todo percurso formativo, há a construção de um histórico qualitativo, constituído pelas aprendizagens dos alunos e pela dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. O aluno tem uma parte dessa história, como sujeito que aprende, e o docente a outra, como sujeito mediador. O registro é um memorial, uma fonte rica de informações sobre o progresso de uma trajetória formativa. (SENAC, 2016, p. 29)

Desde 2000, o Senac vem buscando um processo de aprendizagem com foco no aluno, com a chegada do MPN em 2014, a proposta passa a ser em âmbito nacional e constantemente a instituição desenvolve material para apoiar os educadores e orientá-los. Por se tratar de uma instituição muito grande e trabalhar com docentes especialistas por formação o desafio é ainda maior.

A pesquisa de campo está sendo realizada em duas unidades do Senac. Inicialmente, realizamos o pré-teste com 3 professores, um de cada curso, com objetivo de analisarmos a validade do questionário. Na sequência, enviamos os questionários e traçamos o perfil dos participantes. Resumidamente, identificamos que: a maioria é do sexo masculino, estão na faixa etária entre 41 anos até 50 anos e todos cursaram o Ensino Superior. Com relação ao tempo de docência, observa-se grande parte entre 10 anos até 20 anos, com carga horária semanal de 30 a 39 horas e a docência não sendo sua única atuação profissional.

## CONCLUSÃO

A conclusão do estudo é parcial pois a pesquisa ainda está em andamento. Da análise dos dados coletados, a partir do estudo documental, a pesquisa evidencia que os documentos institucionais que tratam da avaliação dos alunos propõem uma avaliação diagnóstica e formativa. No processo avaliativo, a preocupação é processual e de acolhimento aos erros dos alunos. Algo que será aprofundado na análise é o entendimento do que é feito com a menção de encerramento da unidade curricular. Com relação ao perfil dos professores entrevistados, constatamos que a maioria tem experiência profissional na instituição (mais de dez anos) com uma jornada de trabalho entre trinta e quarenta horas por semana.

## BIBLIOGRAFIA

BARATO, Jarbas Novelino. Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho? Segunda Edição. São Paulo. Editora Senac. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06-5-2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. *Lei Orgânica do Ensino Comercial*. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06-5-2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06-5-2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06-5-2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em 06-5-2018

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017

LUCKEZI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Oitava Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1998

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora Cortez

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

\_\_\_\_\_; HOFFMANN, Jussara. “Avaliação: caminhos para a aprendizagem”. Teleconferência Rede SESC – SENAC, 16/06/2011. <https://www.youtube.com/watch?v=ln7pcf1Th3M> – acesso em 07/04/2018

INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO “X”. Proposta Pedagógica. São Paulo, 2005

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica. São Paulo, 2015

\_\_\_\_\_. Série: Jeito “X” de Educar, São Paulo, 2016

\_\_\_\_\_. Série: Avaliar. São Paulo, 2016

\_\_\_\_\_. Série: Planejar. São Paulo, 2016

\_\_\_\_\_. Série: Mediar. São Paulo, 2016

\_\_\_\_\_. Série: Projeto Integrador. São Paulo, 2016

\_\_\_\_\_. Modelo Pedagógico Nacional. Rio de Janeiro, 2014

\_\_\_\_\_. Plano de Orientação para oferta: Habilitação Técnica de Nível Médio em Informática. São Paulo, 2015

\_\_\_\_\_. Plano de Orientação para oferta: Habilitação Técnica de Nível Médio em Design de Interiores. São Paulo, 2017

\_\_\_\_\_. Plano de Orientação para oferta: Habilitação Técnica de Nível Médio em Segurança do Trabalho. São Paulo, 2017

WEISZ, Telma. O diálogo entre ensino e a aprendizagem” São Paulo: Editora Ática, 2002