

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Felipe de Camargo Costa

**Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos
profissionalizantes (Etecs): o plano de curso em prática.**

ARARAQUARA – SP
2023

Felipe de Camargo Costa

**Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos
profissionalizantes (Etecs): o plano de curso em prática.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA- como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

ARARAQUARA – SP

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

C872a Costa, Felipe de Camargo.

Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos profissionalizantes (Etecs): o plano de curso em prática/Felipe de Camargo Costa. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023. 77f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Avaliação escolar. 2. Avaliação por competência. 3. Ensino técnico. 4. Gestão por competências. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

COSTA, F. C. **Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos profissionalizantes (Etecs): o plano de curso em prática**. 2023. 77f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Felipe de Camargo Costa.

TÍTULO DO TRABALHO: Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos profissionalizantes (Etecs): o plano de curso em prática.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2023.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Nome do Autor: Felipe de Camargo Costa.

Endereço completo: Rua 3 JI, nº 524, Jardim Inocoop, Rio Claro- SP, CEP 13502-012.

E-mail camargocostaf@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome do autor: **Felipe de Camargo Costa**.

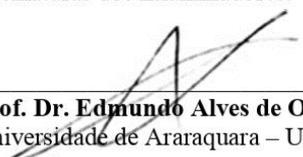
Código de aluno: **15021-008**

Data: **11 de novembro de 2023**

Título Do Trabalho: **“Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos profissionalizantes (etecs): o plano de curso em prática”** .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Mônica Pereira Pilon
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovado () Reprovado

 Documento assinado digitalmente
EVA APARECIDA DA SILVA
Data: 21/04/2024 17:30:55-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof. Dra. Eva Aparecida da Silva
Universidade Estadual Paulista de Araraquara - UNESP

(X) Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 12/01/2024.



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

Agradecimentos

Inicialmente a Deus pelas oportunidades todas que me foram dadas, estendendo esse mesmo sentimento à minha família, que é com quem divido meus acertos e meus erros todos os dias e que, com amor incondicional, sempre encontra uma forma de apoiar-me no caminho da Educação e do Trabalho.

Aos professores e colegas de trabalho que puderam contribuir direta e indiretamente para com a realização desta pesquisa, cedendo seu tempo em conversas ou cedendo os próprios materiais para as análises.

Aos colegas de curso, nesta caminhada curta e intensa. Gostaria de já tê-los conhecido a todos pessoalmente. Desde já lhes desejo muito sucesso.

Ao professor Dr. Edmundo Alves de Oliveira que conduziu com grande habilidade um aluno difícil ao título de Mestre.

Aos profissionais todos da Uniara, professores e secretaria acadêmica, por todo suporte prestado, pelas aulas e pelas experiências partilhadas. Nada será esquecido.

À colega de trabalho, professora Débora Regina de Paula Vazzoler, que me fez o convite para ingressarmos juntos no curso e que, após sua insistência acabei participando e finalizo com este trabalho.

Aos meus irmãos e amigos que durante todo o tempo de escrita desta dissertação sentiram penosamente minha falta, mas que compreenderam o empenho pessoal nesta importante etapa de minha vida.

Ainda que a menção a alguém tenha sido esquecida nesta página, agradeço também a virtude de sua compreensão.

Este trabalho foi patrocinado por todos vocês.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo verificar se as avaliações teóricas são elaboradas conforme orientam os planos dos cursos técnicos profissionalizantes das habilitações Administração, Contabilidade, Logística e Recursos Humanos, ou seja, por competências globais e habilidades a serem desenvolvidas e construídas durante o curso, uma vez que é comum em cursos de Gestão que as avaliações sejam baseadas em conhecimentos teóricos para mensurar o desempenho discente, configurando um problema no processo de ensino-aprendizagem, mesmo em cursos profissionalizantes de nível médio. A partir de levantamento bibliográfico e por meio das concepções de Gestão de Competências, de desenvolvimento de habilidades e competências na Educação, das abordagens em avaliações realizadas nos cursos do Eixo de Gestão e Negócios de uma escola técnica estadual do interior de São Paulo (Etec) e da análise conjunta dos planos dos cursos homologados de cada habilitação, verificou-se se existe conformidade nas avaliações que vêm sendo realizadas no sentido de avaliar o desenvolvimento de competências e não apenas conhecimentos técnicos pontuais. A verificação das atividades avaliativas foi feita pela leitura de suas questões e enunciados, de forma a se obter uma análise qualitativa da preponderância ou não da avaliação por competências, em comparação com os respectivos Projetos Políticos de Curso (PPC). Para isso foi feita uma tabulação estatística que serviu de suporte metodológico para a análise dos resultados. Nos resultados observou-se que predominou não conformidade entre o PPC e as atividades avaliativas, ou seja, a maioria das avaliações não objetivou as competências e habilidades dos alunos. Desta forma foi criado um manual de orientação para equipe de gestão pedagógica e equipe docente. O gestor pedagógico deve ser atuante e incansável na orientação da equipe para cumprir o planejamento pedagógico em sua escola e na garantia de oferecer ao aluno educação profissionalizante de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Avaliação por Competências. Ensino Técnico. Gestão por Competências.

Abstract

This work aims to verify whether the theoretical assessments are prepared in accordance with the plans for professional technical courses for the Administration, Accounting, Logistics and Human Resources qualifications, that is, by global competencies and skills to be developed and built during the course, once It is common in Management courses for assessments to be based on theoretical knowledge to measure student performance, posing a problem in the teaching-learning process, even in secondary-level professional courses. Based on a bibliographical survey and through the concepts of Skills Management, the development of skills and competencies in Education, the approaches to assessments carried out in the Management and Business Axis courses at a State Technical School in the interior of São Paulo (Etec) and the joint analysis of the approved course plans for each qualification, it was verified whether there is conformity in the assessments that have been carried out in order to evaluate the development of skills and not just specific technical knowledge. Verification of the evaluation activities was carried out by reading their questions and statements, in order to obtain a qualitative analysis of the preponderance or not of evaluation by competencies, in comparison with the respective Course Political Projects (CPP). For this purpose, a statistical tabulation was made that served as methodological support for the analysis of the results. In the results, it was observed that there was a predominance of non-conformity between the PPC and the assessment activities, that is, the majority of assessments did not target the students' skills and abilities. In this way, a guidance manual was created for the pedagogical management team and teaching team. The pedagogical manager must be active and tireless in guiding the team to comply with the pedagogical planning in their school and in ensuring that they offer quality professional education to the student.

Keywords: School Assessment. Skills Assessment. Skills Management. Technical Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Mudança de paradigmas da educação profissional | 36 |
| Figura 2: Total geral dos alvos pedagógicos..... | 50 |
| Figura 3. Contraste AHC x ABT por curso..... | 54 |
| Figura 4. Curva preconizada pelo PPC..... | 55 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Totais por curso..... | 49 |
| Tabela 2 – Questões e alvos por curso..... | 49 |
| Tabela 3 – Alvos pedagógicos em Logística..... | 50 |
| Tabela 4 – Alvos pedagógicos em Administração..... | 51 |
| Tabela 5 – Alvos pedagógicos em Contabilidade..... | 52 |
| Tabela 6. Alvos pedagógicos em Finanças..... | 53 |
| Tabela 7. Alvos pedagógicos em Recursos Humanos..... | 54 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Modelo de cabeçalho para avaliação..... | 56 |
| Quadro 2 – Rubrica para autoavaliação docente..... | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 9 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 16 |
| 2.1. Mapeamento bibliográfico e referenciais teóricos | 16 |
| 2.2. O ensino técnico profissionalizante | 19 |
| 2.3. O Centro Paula Souza..... | 22 |
| 2.4. A Etec. | 23 |
| 2.5. Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Comum e a Avaliação do Ensino Aprendizagem na Etec. | 24 |
| 2.6. O Plano de Curso ou PPC..... | 28 |
| 2.7. A avaliação escolar e suas concepções..... | 29 |
| 2.8. Pedagogia das competências e avaliação por competências na educação profissional 32 | |
| 2.9. A gestão de competências | 39 |
| 3. METODOLOGIA | 42 |
| 3.1. Definições e delimitações para a análise das atividades avaliativas | 42 |
| 3.2. O conjunto analisado. | 45 |
| 3.3. Análise dos dados. | 46 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 49 |
| 5. MATERIAL PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÃO À AVALIAÇÃO | 56 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| APÊNDICE A – Termo de Autorização de uso de material para pesquisa. | 64 |
| ANEXO A – Quadro do Mapeamento Bibliográfico inicial do projeto. | 65 |
| ANEXO B – Cálculo Financeiro e Estatístico A | 72 |
| ANEXO C - Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas A | 73 |
| ANEXO D – Fundamentos da Contabilidade A | 75 |

INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos profissionalizantes são um alicerce importante para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas de atuação e sua inserção imediata no mercado de trabalho. As demandas das empresas dos diferentes setores da economia vêm desconstruindo a visão de que os profissionais técnicos sejam exclusivamente conhecedores de procedimentos técnicos a serem empregadas nas diversas funções e que eles sejam avaliados e contratados por esses conhecimentos, passando de um modelo tecnicista de avaliação por desempenho para uma gestão por competências para o trabalho (Castro, 2015).

As empresas têm necessitado cada vez mais de profissionais capazes de resolver e gerenciar situações que não apenas envolvem procedimentos e processos, mas situações mais complexas e intensas no ambiente de trabalho, tais como resoluções de conflitos, conciliações, tomadas de decisão, suportar pressão em contextos de crise, que são cenários muito comuns no cotidiano. Aquilo que muitos poderiam chamar vulgarmente de “talento” ou “jeito” para lidar com desafios, na verdade, são as competências profissionais e socioemocionais.

Nesse contexto, de acordo com os Projetos Políticos de Curso (PPCs) os cursos técnicos profissionalizantes atuais priorizam a formação por competências profissionais (São Paulo, 2021). O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, orienta seus planos de cursos na direção da formação da educação profissional para a construção de competências discentes, ligadas a aspectos crítico-reflexivos das situações profissionais envolvidas na atuação do aluno formado quando estiver no exercício de sua profissão. Essa orientação é com o objetivo de atender diretamente as políticas empresariais para contratação e manutenção do pessoal nas empresas.

Segundo Boschetti (2014), “competência pode ser entendida como o conjunto formado pela associação de habilidade, atitude e conhecimento: em outras palavras, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação”. Ainda, Hilsdorf *apud* Boschetti (2014) afirma que “a competência é mensurável porque os seus três componentes também o são”. Desta forma e sob esta perspectiva de competência, ela pode ser avaliada a partir de instrumentos e critérios objetivos e mensuráveis. Para Manfredi *apud* Boschetti (2014), competência se resume em um desempenho individual racional agregado a destrezas psicomotoras e habilidades operacionais para se atingir um objetivo de forma eficiente e funcional.

Os cursos técnicos profissionalizantes são um alicerce importante para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas de atuação e sua inserção imediata no mercado de trabalho. As demandas das empresas dos diferentes setores da economia vêm desconstruindo a visão de que os profissionais técnicos sejam exclusivamente conhecedores de procedimentos técnicos a serem empregadas nas diversas funções e que eles sejam avaliados e contratados por esses conhecimentos, passando de um modelo tecnicista de avaliação por desempenho para uma gestão por competências para o trabalho (Castro, 2015).

As empresas têm necessitado cada vez mais de profissionais capazes de resolver e gerenciar situações que não apenas envolvem procedimentos e processos, mas situações mais complexas e intensas no ambiente de trabalho, tais como resoluções de conflitos, conciliações, tomadas de decisão, suportar pressão em contextos de crise, que são cenários muito comuns no cotidiano. Aquilo que muitos poderiam chamar vulgarmente de “talento” ou “jeito” para lidar com desafios, na verdade, são as competências profissionais e socioemocionais.

Nesse contexto, de acordo com os Projetos Políticos de Curso (PPCs) os cursos técnicos profissionalizantes atuais priorizam a formação por competências profissionais (São Paulo, 2021). O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, orienta seus planos de cursos na direção da formação da educação profissional para a construção de competências discentes, ligadas a aspectos crítico-reflexivos das situações profissionais envolvidas na atuação do aluno formado quando estiver no exercício de sua profissão. Essa orientação é com o objetivo de atender diretamente as políticas empresariais para contratação e manutenção do pessoal nas empresas.

Segundo Boschetti (2014), “competência pode ser entendida como o conjunto formado pela associação de habilidade, atitude e conhecimento: em outras palavras, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação”. Ainda, Hilsdorf *apud* Boschetti (2014) afirma que “a competência é mensurável porque os seus três componentes também o são”. Desta forma e sob esta perspectiva de competência, ela pode ser avaliada a partir de instrumentos e critérios objetivos e mensuráveis. Para Manfredi *apud* Boschetti (2014), competência se resume em um desempenho individual racional agregado a destrezas psicomotoras e habilidades operacionais para se atingir um objetivo de forma eficiente e funcional.

Outro prisma importante sobre competências utilizado neste trabalho é sua definição a partir da concepção da área de Recursos Humanos. Vale observar de antemão que, em suma, as

concepções de âmbito pedagógico e profissional não divergem, pelo contrário, se associam, sendo assim, tornando bastante coerente a educação profissionalizante por competências.

Lopes (2007) traz uma diversidade de autores que complementam entre si as definições de competência de formas mais ou menos precisas.

A competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho, englobando o comportamento e as realizações, de forma que “entende-se competências como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional que agregam valor a pessoas e organizações”. (Carbone *apud* Lopes, 2007, p. 12)

Deste modo, este trabalho se justifica no âmbito pedagógico das escolas técnicas estaduais de nível médio do CEETEPS (Etecs), pois é comum que os professores, no decorrer do semestre letivo, atribuam a suas metodologias avaliativas, principalmente nas avaliações de cunho teórico, a ênfase na avaliação por “conteúdos” ou “conhecimentos específicos”, deixando de lado a construção de competências e habilidades profissionais e socioemocionais para o trabalho. Neste sentido, o processo avaliativo pode evidenciar uma falha e não alcançar os propósitos dos planos de cursos e, conseqüentemente, não formar adequadamente o profissional que o mercado de trabalho espera. Então, estaria a gestão pedagógica da escola técnica (Etec) alinhando as propostas dos planos de cursos com o processo avaliativo realizado em sala de aula?

A escolha de se trabalhar com uma Etec do interior, se deu por ser uma unidade escolar com tradição de mais de 100 anos é referência regional em Ensino Médio e Técnico de qualidade. Além dessa relevância acadêmica e científica de escolher esse tema e abordagem, também o é pelo aspecto pessoal.

Sendo ex-aluno dessa mesma ETEC, cursei lá o Ensino Médio propedêutico, de 1999 a 2001 e o curso Técnico em Informática concomitantemente de 2000 a 2001, hoje chamado de Desenvolvimento de Sistemas. Nessa Etec atuo como docente da Área de Linguagens na unidade desde 2011, de forma que também já passei por outra Etec, também no interior, localizada a 60 km de distância da primeira, de 2011 a 2018, tendo lecionado no Ensino Médio e nos cursos técnicos em componentes interdisciplinares relacionados à instrumentalização para o trabalho (Inglês Instrumental e Linguagem, Trabalho e Tecnologia).

Antes de ter cursado o Ensino Médio em escola técnica também fiz a maior parte do Ensino Fundamental em uma escola municipal agrícola no interior do Estado, na qual minha

primeira experiência com as práticas voltadas ao trabalho aconteceu. Assim, sendo formado majoritariamente em escola técnica desde o Fundamental, vejo que a formação por Competências é indispensável para o desenvolvimento voltado ao trabalho e à cidadania.

Já na vida adulta, trabalhando em empresas diversas e depois de licenciado em Letras Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas, pelas Faculdades Claretianas de Rio Claro em 2010, pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER em 2017, atuando na área da Educação, o uso das Competências e das Habilidades desenvolvidas na escola não tem como ser mensurado, dada a alta relevância para a vida em sociedade, uma vez que, a forma com que uma pessoa trabalha ou lida com seus problemas se mistura e se confunde com sua própria personalidade.

Participei de dois intercâmbios culturais pelo Centro Paula Souza, como Monitor de grupos em Auckland, Nova Zelândia, em maio de 2013, e em San Diego, Estados Unidos, em setembro 2014, programas estes de 30 dias cada envolvendo intercâmbio de língua inglesa; atendendo a convite do Governo, por excelente serviço prestado no intercâmbio de 2013, participei também como monitor de intercâmbio cultural em Córdoba, capital, Argentina, em janeiro de 2014, desta vez pela SEE, envolvendo intercâmbio cultural de língua espanhola.

Atuo como coordenador pedagógico há quatro anos em Etec do interior de São Paulo. Professor desde 2009, tendo passado pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo (SEE), como professor eventual “Categoria O”, no período de 2009 a 2011. Também atuei em caráter de substituição em escolas privadas de Rio Claro e Piracicaba e professor em Etecs de 2011 a 2023. No período de 2012 a 2016 como coordenador de curso do Ensino Médio e do curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio em outra Etec, também do interior.

Dessa forma, minha ligação com o Centro Paula Souza e, mais ainda, com essa Etec e seus professores, é de grande satisfação e gratidão. E atualmente, liderando sua equipe docente como coordenador pedagógico, a intenção é criar meios de melhorar ainda mais um padrão que já se encontra alto. A sensação de voltar à escola em que estudou fazendo parte da equipe é uma experiência única, da mesma forma que para os professores é uma grande alegria ter um aluno que volta para ficar e contribuir como educador.

A referida ETEC oferece cursos técnicos nas Áreas de Gestão e Negócios, Controles e Processos Industriais, Informação e Comunicação e de Ambiente e Saúde. Entretanto, para este

projeto serão analisados apenas registros dos cursos de Gestão e Negócios, tendo em vista focalizar a atenção em componentes curriculares de cursos predominantemente teóricos.

Como Coordenador Pedagógico na unidade, tenho como principal função orientar o projeto político-pedagógico inerente ao plano plurianual de gestão, organizado anualmente pela equipe pedagógica, acadêmica e administrativa da ETEC, e, também, acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos cursos oferecidos pela unidade. Juntamente com os coordenadores dos cursos direciono o trabalho docente para que sejam atendidas as propostas curriculares específicas de cada habilitação e para que se estabeleça uma organização escolar mais eficiente, no intuito de se ter uma linguagem única e prevista documentalmente no projeto político-pedagógico escolar.

O objetivo primário deste trabalho é analisar, nos componentes curriculares teóricos dos cursos do Eixo de Gestão e Negócios, das habilitações Administração, Contabilidade, Logística e Recursos Humanos, se as avaliações são elaboradas conforme orientam os Projetos Políticos de Cursos técnicos profissionalizantes, ou seja, por competências globais e habilidades a serem desenvolvidas e construídas. Os objetivos secundários são de orientar o trabalho de forma promover uma conscientização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para alinhar o plano de curso ao processo de avaliação, por meio dos instrumentos acadêmico-pedagógicos próprios da Etec e garantir que o plano de curso seja efetivo enquanto documento base para o trabalho docente nesses cursos alvos do projeto.

O levantamento bibliográfico utilizado para o trabalho vem de um processo de mapeamento bibliográfico inicial, realizado na disciplina de Bases para Elaboração de Projetos de Pesquisa, durante o primeiro semestre de 2021 deste curso de Processos de Ensino, Gestão e Inovação, que ajudou a refinar e a redefinir o próprio tema inicial da atual pesquisa. O referido mapeamento se deu a partir dos bancos de dados virtuais Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO), conforme o Anexo A.

Esse levantamento realizado entregou, por fim, cinco títulos que mais se aproximavam do tema presente. Apesar de o filtro inicial ter devolvido aproximadamente 2.000 títulos, o trabalho de garimpo bibliográfico evidenciou a escassez de estudos dedicados à avaliação de competências em cursos profissionalizantes.

Tendo em vista essa carência temática nos bancos de dados acadêmicos virtuais, ou tendo apenas estudos que tangenciam o tema deste estudo, houve a necessidade de utilizar um

levantamento bibliográfico complementar interdisciplinar, principalmente entre os elementos intrínsecos à Educação, como Avaliação Escolar, Aprendizagem e tópicos relacionados a Recursos Humanos, Gestão de Pessoas e Administração de Empresas, pontos de partida para a formação, inclusive, das palavras-chaves do trabalho: Avaliação escolar, Avaliação por Competências, Ensino Técnico, Gestão por Competências.

O Referencial Teórico consiste principalmente do embasamento de documentos vigentes da Educação Nacional para o Ensino Profissionalizante como a Lei 9.394, de 1996, sua alteração pela Lei 11.741, de 2008, os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio, do MEC. No rol de documentos institucionais do Centro Paula Souza faz-se importante revisitar o Regimento Comum das Etecs de 2022, os Projetos Políticos de Curso (ou planos de curso) dos cursos Técnicos de Administração, Contabilidade, Finanças, Logística e Recursos Humanos, bem como o Projeto Político-Pedagógico da Etec. Nas referências sobre avaliação, avaliação por competências, projeto político-pedagógico e Educação Profissional temos Alberti et al (2014), Bitello (2013), Boschetti (2014), Chueiri (2008), Luckesi (2005), Marinho-Araújo e Rabelo (2015), Perrenoud (1998), Silva (2015), Veiga (2002), Wolf e Stevens (2007), Nicola e Amante (2021). No âmbito de gestão de pessoas, gestão por competências no trabalho temos Castro (2015), Dutra (2007) e Lopes (2007).

A seção Metodologia apresenta o processo de análise dos dados contidos nos materiais coletados, ou seja, do conjunto documental de instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula dos cursos envolvidos neste estudo, com suas definições e delimitações. Essas avaliações representam uma amostragem estratificada significativa das avaliações realizadas no curso.

A partir de uma análise qualitativa das questões de avaliações coletadas foi feita uma tabulação dessas informações verificando-se o atingimento dos objetivos dos PPCs total ou parcialmente pelas atividades propostas pelos professores, de forma que esses resultados sejam demonstrados estatisticamente por tabelas e gráficos. A referida análise se baseia em realizar a leitura de cada questão da atividade avaliativa e compará-la diretamente com a proposta curricular constante no respectivo PPC para que se ateste estar a questão orientada a uma habilidade e competência ou a um conhecimento teórico para sua resolução. Após essa leitura interpretativa, cada questão é marcada como sendo de habilidade e competência (saber fazer) ou sendo de uma base tecnológica (um saber), nas definições de conforme Lopes (2007), como se observam nos Anexos A, B e C deste trabalho. Na sequência, as atividades avaliativas ficam marcadas com os totais de alvos pedagógicos (objetivos da avaliação), uma a uma. A saber, as

avaliações utilizadas neste trabalho foram cedidas gentilmente pelos professores e tiveram seu uso expressamente autorizado (Apêndice A).

Para isso foi adotada uma pesquisa de natureza exploratória, que é um tipo de pesquisa que tem como objetivo principal aumentar a “familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, segundo Gil (2002, p. 41). Também a pesquisa tem elementos do tipo descritivo, uma vez que estuda as “características específicas de determinados grupos bem definidos e a existência de relação entre variáveis”. (Gil, 2002, p. 42)

Em Resultados e Discussão e na seção Considerações Finais são apresentadas as conclusões à luz do que se propôs na Metodologia, respondendo à questão central do trabalho e espera-se que, com a análise das atividades avaliativas, seja visto alinhamento pedagógico dessas atividades com os respectivos PPCs e com o Regimento Comum das Etecs, que prezam pelo desenvolvimento global do aluno em competências para o trabalho. (São Paulo, 2022).

Após os Resultados e Discussão será apresentado um material de orientação como produto deste estudo. Sua finalidade é a de que o professor avalie sua elaboração de avaliações por meio de rubrica e, além disso, adote um modelo de cabeçalho descritivo com dados da avaliação para suas atividades, preenchendo-o conforme suas próprias necessidades pedagógicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Mapeamento bibliográfico e referenciais teóricos

O Mapeamento Bibliográfico é uma etapa preliminar das definições dos escopos do projeto de pesquisa após a definição do tema. A elaboração do relatório do mapeamento bibliográfico inicial contribuiu para alinhar e poder aparar grande quantidade de arestas a respeito da inquietação-intenção da pesquisa e, de acordo com Gil (2002),

Esse levantamento preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa. (Gil, 2002, p. 61)

No mapeamento bibliográfico, conforme o Anexo A, foram utilizadas como palavras de entrada as seguintes: Avaliação No Curso Técnico, Atingimento De Competências. No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CAPES, 2020) o procedimento de coleta para cada palavra-chave foi realizado em quatro (4) etapas.

Palavra-chave 1: Avaliação no curso técnico. A expressão exata não retornou nenhum resultado. Também não retornaram resultados às variações “avaliação no ensino profissional”, “avaliação no curso profissionalizante”, “avaliação no ensino profissionalizante”.

Palavra-chave 2: Atingimento de competências. A expressão exata “atingimento de competências” não retornou nenhum resultado para a busca. Porém foi realizada uma alteração na expressão para buscar “desenvolvimento de competências”, o que retornou 1.739 resultados. Deste ponto, foi aplicado filtro por Área do conhecimento “Educação” e “Ensino”, o que retornou 88 resultados. Após o primeiro filtro foi feita a leitura por títulos com intuito de descartar o que não se aproximou da intenção-proposta-objeto, mantendo apenas 08 resultados, o que eliminou 80 títulos. Os títulos eliminados não se alinhavam à proposta de pesquisa por diversos fatores, tais como áreas de estudo diferentes, esferas da Educação que não se aplicavam ao ensino profissionalizante, definições distantes da aplicação do estudo como, por exemplo, “formação docente”, “formação de magistrados”. A leitura dos resumos de 08 trabalhos levou à eliminação de 05 trabalhos por motivo de distanciamento do campo empírico mais

especificamente, distanciamento da questão da pesquisa, distanciamento do objetivo da pesquisa, reflexão histórica (análise diacrônica) do contexto educacional, mantendo apenas 03 resultados. Os textos selecionados para a leitura foram duas dissertações e uma tese e envolviam os estudos na formação profissionalizante e a aprendizagem por competências para a formação do discente e foram publicados em 2013, 2015 e 2016, conforme Anexo A.

O trabalho de Rego (2016) foi uma tese com pesquisa documental em unidade do Senac em MG e não possuía divulgação autorizada na Plataforma Sucupira. O trabalho de Silva (2015) foi uma dissertação de levantamento bibliográfico e o de Bitello (2013) foi uma dissertação de mestrado, um estudo de caso com entrevista, questionário e análise documental em Canoas, RS. Os três trabalhos concluíram a importância de se trabalhar com o desenvolvimento de competências na aprendizagem em cursos profissionalizantes.

Na plataforma da *Scientific Eletronic Library OnLine* – SciELO (SciELO, 2020) o procedimento de coleta foi realizado em quatro (4) etapas.

Palavra-chave 1: Avaliação no curso técnico. A expressão exata não retornou nenhum resultado. Também não retornaram resultados as variações “avaliação no ensino profissional”, “avaliação no curso profissionalizante”, “avaliação no ensino profissionalizante”.

Palavra-chave 2: Atingimento de competências. A expressão exata “atingimento de competências” não retornou nenhum resultado. Porém foi realizada uma alteração na expressão para “desenvolvimento de competências”, o que retornou 393 resultados. Deste ponto, foi aplicado filtro por Área do conhecimento “Ciências Humanas”, “Education” e “Educational”, o que refinou a busca e retornou 93 resultados. Após o primeiro filtro foi feita a leitura por títulos com intuito de descartar o que não se aproximava da intenção-proposta-objeto, mantendo apenas 04 resultados, o que eliminou 89 títulos por diversos fatores, tais como áreas de estudo diferentes, predominância de estudos na área médica e da Saúde, estudos do nível superior, pesquisas a respeito de competências de profissionais de diversas áreas. A leitura dos resumos de 04 trabalhos levou à eliminação de 02 trabalhos por motivo de distanciamento do campo empírico mais especificamente, ou dos objetivos da pesquisa, permanecendo apenas 02 artigos. Os artigos mantidos foram de 2014 e 2015 e abordavam a compreensão dos conceitos de avaliação por competências e dinâmicas que colaboram para a aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

O trabalho de Araújo e Rebelo (2015) foi um artigo de levantamento bibliográfico e o de Alberti et al (2014) um artigo de pesquisa em escola pública federal de ensino profissional.

Ambos os trabalhos concluíram que o desenvolvimento de competências e habilidades permite melhor formação do discente para o mundo do trabalho, sendo uma forma mais efetiva de sintonizar a teoria com as realidades de cada contexto de trabalho.

O mapeamento bibliográfico inicial constou de duas palavras-chaves, das quais uma não retornou resultados em nenhum dos bancos de trabalhos acadêmicos, “avaliação no curso técnico”, mesmo inserindo variações da mesma.

A expressão “atingimento de competências” não retornou resultados em nenhum dos bancos de dados, mas a variação “desenvolvimento de competências” permitiu, após filtro e análise de resumos, a escolha de uma tese e duas dissertações de mestrado pela Capes e dois artigos pela SciELO, totalizando cinco trabalhos escolhidos.

Concluindo a questão do levantamento inicial, houve escassez de obras a partir das palavras-chave, além de dificuldade na escolha de outras palavras-chaves que pudessem condensar de forma mais objetiva, completa e sucinta os focos para a tessitura e continuidade do embasamento do trabalho e, após a escolha das expressões exatas, foi necessário substituí-las por suas limitadas sinônimas para que pudesse ter tido êxito no garimpo. Contudo, o material colhido serviu para iniciar o tratamento temático com um limitado referencial teórico que, após o início do trabalho de pesquisa e orientação dessa dissertação, mostrou-se produtivo e muito bem orientado às fontes mais adequadas.

Os Referenciais Teóricos de um trabalho são o embasamento científico e os pressupostos teóricos para as pesquisas (Gil, 2002, p. 45 e p.162). Como fontes de pesquisas estão os livros, periódicos e outras produções acadêmicas da área de estudo.

No presente estudo os pressupostos teóricos se constituem inevitavelmente de um conjunto interdisciplinar. Pela necessidade metodológica de atendimento ao objetivo deste trabalho, é fundamental organizar as fontes bibliográficas como sendo oriundas das áreas de Gestão de Pessoas, Recursos Humanos e Gestão de Competências e da área de Educação.

Da área de Gestão de Pessoas, Recursos Humanos e Gestão de Competências servem de pressupostos Castro (2015), Dutra (2007) e Lopes (2007).

Da área da Educação servem de pressupostos teóricos Alberti et al (2014), legislações referentes ao ensino técnico em Brasil (2021a, 2021b), Chueiri (2008), Luckesi (2003), Marinho-Araújo e Rabelo (2015) e Perrenoud (1998, 2008).

2.2. O ensino técnico profissionalizante

A qualificação profissional de nível médio é um viés de grande relevância da Educação para o desenvolvimento econômico. Por meio das instituições de ensino técnico, os profissionais e os ingressantes no mercado de trabalho se formam e se atualizam com as mudanças exigidas por esse mercado, que está em constante e célere transformação. As mudanças são globais e, também, exigem das empresas adequação a novos cenários políticos e sociais, que também refletem a necessidade de as empresas contratarem profissionais que atendam as demandas do conhecimento técnico específico de sua atuação, somado às competências pessoais aplicadas ao trabalho. (São Paulo, 2019, p. 8)

Segundo Moraes (2020, p.11), o ensino técnico profissionalizante ainda reproduz desinteresse no Brasil, dada a tradição “bacharelesca” na organização e oferta de programas educacionais.

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à ‘formação de mão-de-obra’, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população. (Moraes, 2020, p. 11)

Nesse ínterim o autor ressalta que persiste uma distinção nas formações superior e técnica profissionalizante:

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a ideia de sofrimento. [...]

A escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de ‘mão-de-obra’. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (Moraes, 2020, p. 12)

A partir desse contexto, é necessária a universalização do ensino técnico profissionalizante para dissociar os preconceitos discriminatórios e limitantes sobre os programas educacionais e seus públicos. A relevância dos profissionais técnicos na cadeia

produtiva e na geração de riquezas, bem como na agregação de valor aos produtos e serviços, é incontestável.

De acordo com Brasil (2000, p. 83) cabe ao Estado assegurar, dentre outras coisas, o direito à profissionalização, uma vez que tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96, situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Educação Básica e a Superior são os níveis escolares nos termos do artigo 21 da LDB. E, de acordo com o § 1º do artigo 1º da Lei, “essa educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

No tocante ao aspecto da formação de competências para o trabalho, as Referências curriculares para a Educação Profissional (Brasil, 2000) cita que a prioridade para os próximos anos é consolidar a universalização da educação de qualidade de forma contínua e progressiva e principalmente capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua. O objetivo é desenvolver tanto competências pessoais quanto profissionais.

O Relatório da UNESCO (UNESCO, 1996, p. 93-94) versa a respeito de uma mudança de paradigmas no campo do trabalho: a passagem da noção de qualificação à noção de competência. O profissional deve acompanhar o progresso inevitável dos novos processos produtivos e econômicos. Tradicionais limites físicos e geográficos do século XX já não configuram barreiras. A questão de trabalho passou do domínio concreto para o abstrato, “desmaterializou-se”. As concepções de qualificação especializada dão espaço para a competência profissional.

O relatório cita novas exigências globais que também estão ligadas à democratização dos processos. Exige-se atualmente e para o futuro a participação do trabalhador mais nas decisões do que na operação. O trabalhador sempre foi um agente de transformação, bem como o próprio homem, mas o objeto a ser transformado já não é mais material e, sim, abstrato. A transformação que se espera é nas organizações, por meio de atitudes e decisões, o saber-ser e o saber-fazer. Assim,

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (UNESCO, 1996, p. 94)

No sentido desse relatório, o foco da educação profissionalizante está no desenvolvimento do capital humano. A partir dessa afirmativa, observa-se um traçado em

direção a uma pedagogia voltada ao desenvolvimento de competências inclusive na formação profissional. De acordo com Brasil (2000)

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. (Brasil, 2000, p. 86)

A educação profissional institucionalizada é um grande grupo de modalidades de educação profissionalizante. De acordo com a Lei nº 11.741/2008, que altera a nº 9.394/96, esse ensino técnico profissionalizante é tido como formação para o trabalho e pode oferecer a habilitação em alguma profissão. Em se tratando de educação profissional técnica de nível médio ocorre de forma articulada com o Ensino Médio, sendo oferecida nas seguintes modalidades (Brasil, 2008):

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

(Brasil, 2008, SEÇÃO IV-A)

Ainda, e sobre a articulação da educação profissional técnica, esta poderá ser definida de acordo com as modalidades que atendam a demanda específica, sendo que:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Brasil, 2008, SEÇÃO IV-A, grifo próprio)

A partir dessa necessidade global que vem para o regional e local, nas empresas, as instituições de ensino técnico devem garantir a formação global do aluno para que possa desempenhar-se bem e garantir seu lugar, assim como concorrer a vagas, de forma a demonstrar-se plenamente apto, não só a cumprir seu trabalho, mas também de atuar pela empresa como um colaborador crítico-reflexivo frente ao cenário atual. O profissional técnico deverá ser capaz de agir com autonomia diante dos desafios, ter visão empreendedora na resolução de problemas e ser criativo. Desta forma, o profissional poderá desempenhar seu trabalho e seu lugar na sociedade de forma sólida e consciente. (São Paulo, 2019)

De acordo com Silva (2015), o ensino profissionalizante conhecido como “tradicional”, pautado em “memorização de conteúdos” já não dá conta de formar um profissional adequado e exigido para o trabalho. Em suma, houve grandes mudanças nas organizações sócioprodutivas que exigiram e continuam exigindo uma formação com o foco no desenvolvimento de competências fundamentais do aluno para que ele possa demonstrar criticidade e atitude em um mundo que requer mais sólidas capacidades de gestão, de empreendedorismo, de cooperação e de autonomia.

Nesse sentido,

[...] os conteúdos dos currículos que envolvem a formação, na educação profissional, deveriam contemplar o desenvolvimento das competências fundamentais para as necessidades socioprodutivas, quer sejam do âmbito da cognição, da operação, quanto às atitudinais, como criticidade, criatividade, solidariedade e cooperação na tomada de decisões nos diversos setores da empresa, o que, simultaneamente, implica no exercício da cidadania. (Silva, 2015, p.12)

Ao desenvolver competências e habilidades para o trabalho, inevitavelmente o concluinte do curso técnico terá desenvolvido em dimensões significativas sua capacidade de atuar no trabalho com autonomia e ciente de que suas atitudes são pautadas na ética e na cidadania.

2.3. O Centro Paula Souza.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi criado como autarquia do Estado de São Paulo no ano de 1969, vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação, tendo, desde então, estabelecido marcas de expansão no eixo educacional tecnológico, visando

“consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista.” (São Paulo, 2023)

A partir da valorização do desenvolvimento humano, comprometimento, respeito pela pluralidade, sustentabilidade, criatividade e inovação, assim como pela missão de “Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado” o CPS é reconhecido como Instituto da Ciência e Tecnologia, tendo como foco o incentivo a pesquisa científica e o desenvolvimento econômico. (São Paulo, 2023)

O CPS, desde 1997, conta com avaliação institucional, primeiramente chamada de Sistema de Avaliação Institucional (SAI), principalmente voltada para a dimensão de processos pedagógicos, a qual é realizada de forma virtual desde 2018. Em 2022 essa avaliação passou a se chamar Avaliação e Acompanhamento Institucional (AAI), pois também implementou instrumentos para a busca ativa de alunos egressos. (São Paulo, 2023)

Portanto, há 54 anos o CPS vem sendo referência em compromisso com a qualidade de ensino tecnológico profissionalizante, acompanhando e atendendo as demandas do cenário científico, profissional, econômico e tecnológico, no que se refere a desenvolver e qualificar os alunos para o mundo do trabalho, para que desempenhem seu papel com protagonismo, cidadania e competência.

2.4. A ETEC

A Escola Técnica Estadual (Etec) utilizada no estudo é localizada no interior do Estado de São Paulo e teve seu início nos idos de 1920 sob a designação de “Escola Profissional Masculina”, passando para “Escola Industrial” em 1942. Com a Lei 4.024/61 organizou-se como “Ginásio Industrial” em 1961. Em 1971, com a Lei 5.692/71, tornou-se “Escola Técnica de Segundo Grau”, tendo o segundo grau obrigatoriamente profissionalizante. Neste período a unidade esteve vinculada à Secretaria da Educação, até sofrer mudança administrativa e ser incorporada ao CPS em 1992.

A referida Etec apresenta atualmente 21 cursos ou habilitações profissionalizantes nas quatro modalidades dispostas na Lei 9.394/96: integrado, concomitante, subsequente e intercomplementar. Excetuando-se os deste último, que são em parceria com escolas da Secretaria da Educação (SEDUC), os alunos dos demais cursos obtêm acesso por meio de processo seletivo discente, conhecido como “Vestibulinho Etec”. Tal via de acesso, tradicionalmente realizada por meio de exame vestibular, fora alterada temporariamente durante o período de Pandemia da Covid-19 para Análise de Histórico Escolar, mantendo-se o caráter de restringir o acesso através de classificação. No segundo semestre de 2022 retomou-se o processo seletivo via exame vestibular. O agrupamento discente é de 40 alunos por turma para todos os cursos, quantidade esta que pode variar de uma Etec para outra.

Essa Etec é um referencial de ensino de qualidade no Estado de São Paulo, no grupo das melhores instituições públicas de ensino e apresenta-se sempre entre as 20 melhores Etecs dentre 224, de acordo com os resultados por unidade de ensino das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018.

Dada sua tradição e referência em ensino profissionalizante, mesmo após décadas da mudança para o atual nome da escola, ainda uma parcela representativa da comunidade local e regional se refere a ela como “Industrial”, como um reconhecimento atemporal de representatividade de compromisso e qualidade na formação para o trabalho. Tradição esta que reflete a grande absorção dos alunos egressos pelo mercado de trabalho, bem como pelo encaminhamento dos alunos à continuidade dos estudos no Ensino Superior, tanto da esfera pública como privada.

2.5. Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Comum e a Avaliação do Ensino Aprendizagem na Etec.

De acordo com Veiga (2002), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento que projeta as intenções escolares, buscando atingir algo a diante a partir do que se tem no presente.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é consruído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (Veiga, 2002, s/p)

A construção do PPP é democrática e requer um processo de reflexão permanente sobre os problemas da escola, bem como suas potencialidades e oportunidades. O PPP deve trazer a visão de totalidade da escola no âmbito da organização do trabalho pedagógico, tendo-se em vista várias dimensões escolares, desde o aspecto da relação da escola com o social que a cerca e constitui, passando pela organização da sala de aula até o atendimento às diretrizes educacionais vigentes, no que se refere aos dispositivos de regulação do funcionamento acadêmico-pedagógico. (Veiga, 2002)

Coerentemente com a necessidade de participação de todos os envolvidos com o projeto escolar que é o PPP, vislumbrando a construção de projetos docentes autênticos e, por vezes inéditos, também a escola tem autonomia e personalidade para refletir neste documento sua própria identidade, de maneira que é válida a afirmativa de que uma escola não é igual à outra. (Veiga, 2002)

Veiga (2002) afirma ainda que buscar a construção do PPP para uma nova organização escolar exige ousadia. Diante das constantes mudanças nas políticas educacionais e metas institucionais, bem como as demandas sociais, principalmente aquelas voltadas à formação de profissionais qualificados, a escola precisa estar consciente e aberta ao enfrentamento de situações problema e aos debates que recaem sobre as instituições de ensino, de forma que o PPP acompanhe e atenda a essas projeções.

No tocante à sensibilidade escolar na construção do seu projeto, as atualizações e demandas devem percorrer um caminho que parte da comunidade e da sala de aula em direção à gestão escolar, deixando claro o ato democrático que é o PPP. Assim, “o ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”. (Veiga, 2002)

O PPP nas Etecs é atualizado anualmente pela comunidade escolar a fim de estruturar e formalizar a política pedagógica do corrente ano. O eixo estruturante da metodologia e da visão pedagógica da coordenação pedagógica, que se alinha à política de trabalho da direção da Etec é delineado no PPP em forma de documento formal que é parte do Plano Plurianual de Gestão da Etec. Esse alinhamento deve ocorrer em consonância com as demandas advindas da comunidade escolar.

De acordo com o Regimento Comum das Etecs,

Artigo 16 - O Plano Plurianual de Gestão apresentará a proposta de trabalho da ETEC constituindo documento norteador da sua ação educacional, com vigência de cinco anos, devendo ser atualizado, complementado ou alterado, anualmente.

Artigo 17 - O Plano Plurianual de Gestão, será elaborado conforme diretrizes próprias expedidas pela Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS e com a participação da comunidade escolar e extraescolar.

Artigo 18 - O Plano Plurianual de Gestão deverá ser encaminhado ao Grupo de Supervisão Educacional, sendo homologado pela Unidade do Ensino Médio e Técnico em prazo estabelecido anualmente.

(São Paulo, 2022, p. 7)

O princípio da gestão democrática que rege o CPS se aplica também na deliberação que preza pelo respeito à diversidade encontrada entre as unidades Etec, mesmo que haja um Regimento Comum, mas que viabiliza o trabalho autônomo de cada uma delas, atendendo as demandas de suas comunidades locais com mais coerência e efetividade.

Com relação aos princípios pedagógicos, conforme disposto no PPP 2023, retomando a própria Lei 9.394/96,

Art. 3º O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Portanto, as ações escolares têm como meta fazer com que os conceitos sejam acompanhados com a ação prática dos alunos e para isto se faz necessário o estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e à socialização. A prioridade é incentivar o raciocínio lógico e o trabalho em equipe. [...] (Rio Claro, 2023, p. 2)

Corroborando com as propostas educacionais vigentes, a Etec preconiza estimular o aluno ao pensamento crítico e cidadão. Desta forma entram em cena os quatro “aprenderes” da Educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, que subsidiam a filosofia do trabalho pedagógico.

As prioridades pedagógicas são o desenvolvimento da autonomia do docente e do discente nos ambientes didático-pedagógicos, o desenvolvimento das competências profissionais e socioemocionais dos alunos para estarem aptos ao trabalho e à continuidade dos estudos, visando desenvolver capacidades e qualidades para as relações no trabalho. Ao invés de aplicar-se puramente à formação ou qualificação de caráter tecnicista, o desenvolvimento do senso de alteridade e a busca por compreender a importância da cooperação mútua no desenvolvimento de projetos, e o desenvolvimento de condições de se formar um indivíduo autônomo, criativo crítico-reflexivo e com discernimento. (Rio Claro, 2023)

Ainda, o PPP expõe como princípios pedagógicos o protagonismo discente e o estímulo à atitude investigativa e a construção do conhecimento a partir da pesquisa no âmbito científico. (Rio Claro, 2023)

É também relevante ressaltar a atualização dos conteúdos dos componentes curriculares, de forma que o currículo escolar, por meio da atitude do professor de se atualizar, acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade.

No PPP também está definido o Sistema de Avaliação de Competências da Etec, no Capítulo 12 do documento,

Com a composição da equipe multidisciplinar e do conselho de classe, dá-se o início do processo de avaliação. A partir daí serão elaboradas atividades pelos professores responsáveis pela área de atuação, cujos critérios alcancem a dimensão de:

- Reconhecer as individualidades;
- Prover múltiplas representações da realidade;
- Evitar a simplificação dos problemas reais, representando a complexidade do mundo social;
- Focalizar a construção do conhecimento e não a sua reprodução;
- Apresentar tarefas autênticas, contextualizando-as;
- Fornece casos reais para análise;
- Estimular uma prática reflexiva;
- Construir, de maneira coletiva, o conhecimento, reforçando a negociação e não a competição;
- Diversificação dos meios de desenvolvimento das competências.

(Rio Claro, 2023, p. 9 e 10)

A partir desse processo, objetiva-se verificar, ao final do período avaliativo, o desenvolvimento e o atingimento de competências e habilidades alvos de cada componente curricular de cada módulo ou série dos cursos (aqueles que não têm formação técnica profissional integrada) e das habilitações profissionais.

Todas as diretrizes pedagógicas constantes no Projeto Político-Pedagógico estão de pleno acordo com o Regimento Comum das Etecs do CPS, documento que normatiza o funcionamento das Etecs, desde a área administrativa até a pedagógica, observadas as disposições do Regimento do CPS e a legislação educacional. (São Paulo, 2022)

De acordo com o Regimento Comum das Etecs, a avaliação do ensino e da aprendizagem tem cinco objetivos:

[...]

- I- diagnosticar competências prévias e adquiridas, as dificuldades e o rendimento dos alunos;
- II- orientar o aluno para superar as suas dificuldades de aprendizagem;
- III- subsidiar a reorganização do trabalho docente;
- IV- subsidiar as decisões do Conselho de Classe para promoção, retenção ou reclassificação de alunos;
- V- compor indicadores para subsidiar a gestão pedagógica da unidade escolar.

(São Paulo, 2022, p. 24)

Com a organização prévia do trabalho docente demonstrada no Plano de Trabalho Docente, o aproveitamento escolar do aluno deverá ser regido por um processo avaliativo sistemático do rendimento. Todos os componentes curriculares devem favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de avaliação diversificada e critérios específicos, já divulgados pelo professor à comunidade escolar, conforme o Artigo 76 do Regimento Comum:

[...]

I- será sistemática, contínua, cumulativa e com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, por meio de instrumentos diversificados e critérios específicos, indicados pelo professor em seu Plano de Trabalho Docente, objetivando subsidiar a aprendizagem dos alunos, com o acompanhamento do Professor Responsável pela Coordenação de Curso sob a orientação do Professor Responsável pela Coordenação Pedagógica.

(São Paulo, 2022, p. 24)

Conforme o Regimento Comum (2022), na avaliação deverá predominar o aspecto qualitativo da aprendizagem e assim ela deverá ser caracterizada. Junto a isso, a avaliação do rendimento do aluno é sintetizada em menções correspondentes a conceitos, de acordo com as seguintes definições operacionais:

MB – Muito Bom. O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

B – Bom. O aluno obteve bom desempenho das competências do componente curricular no período.

R – Regular. O aluno obteve regular desempenho das competências do componente curricular no período.

I – Insatisfatório. O aluno obteve desempenho insatisfatório das competências do componente curricular no período.

(São Paulo, 2022, p. 25)

Todas as atividades avaliativas são registradas por meio de menções, no que se chama Ficha de Desempenho. Ao final do período avaliativo, de acordo com o Artigo 78 do Regimento Comum, os resultados são registrados, analisados e sintetizados em uma única menção final, indicadora do rendimento global do aluno no referido período. (São Paulo, 2022)

2.6. O Plano de Curso ou PPC.

Os Planos de Cursos do CPS, ou Projetos Políticos de Curso (PPC), seguindo a nova nomenclatura do Regimento Comum de 2022 (São Paulo, 2022, p. 17), são os documentos

emanados pelo Centro Paula Souza norteadores das habilitações técnicas disponíveis. Periodicamente os PPCs passam por alterações realizadas por uma equipe técnica responsável pelo atendimento às diretrizes do ensino técnico profissionalizante. São documentos públicos fundamentais que definem a matriz curricular e a carga horária anual ou semestral e total dos componentes curriculares de cada habilitação. Atualmente os cursos técnicos do CPS são estruturados em “módulos”, outrora chamados de “termos” ou “ciclos”, que correspondem aos semestres. A maioria das habilitações possui conclusão em três módulos, correspondendo a um ano e meio.

Por seu caráter estruturante para docentes e discentes, juntamente com as normas expressas pelo Regimento Comum, o PPC é considerado vigente a partir do Poder Executivo, conforme publicação em Diário Oficial do Estado de São Paulo, após atendimento à legislação e após aprovação de portaria do Coordenador de Ensino Médio e Técnico do CPS.

A partir do estudo do PPC, o docente deverá elaborar seu plano de trabalho, sob a supervisão do coordenador de curso e do coordenador pedagógico, sempre em atendimento ao Calendário Escolar. Portanto, cada professor deverá garantir a aplicação de sua programação, de forma que os alunos tenham as aulas com qualidade, que lhes são de direito.

2.7. A avaliação escolar e suas concepções.

A avaliação escolar é uma convenção que atravessa o tempo e perpetua uma visão geral de que os alunos devam ser periodicamente examinados, medidos e avaliados por sua aquisição de conhecimentos, respondendo questões que enfatizam a memorização de informações, por vezes, de caráter isolado em uma “pedagogia tradicional”. (Chueiri, 2008)

Para Chueiri (2008, p. 51) a avaliação não existe por si só, deve estar atrelada a um projeto, ou seja, a uma finalidade. A avaliação não pode ser dissociada de seu meio pedagógico. Neste sentido, a avaliação é parte de um processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação também está dimensionada a um conceito de “sociedade, de homem e de educação”. A avaliação perpassa o âmbito interno da escola, pois consiste em uma prática culturalmente aceita e reconhecida como tal fora da sala de aula. De forma que as dimensões sociais passam por transformações, desde a economia, até os pressupostos teóricos das ciências,

assim também o é para as avaliações escolares. A avaliação não é neutra e apenas técnica, possui intencionalidade (Chueiri, 2008)

De acordo com Luckesi *apud* Chueiri (2008, p. 52), é presente na escola a cultura do exame como avaliação de conhecimentos, cultura esta que vem sistematizada pelas ordens religiosas desde o século XVI. Essa prática é denominada pelo autor de “Pedagogia do Exame”, uma vez que apesar de atualmente termos passado a chamar a prática educacional de avaliação como “Avaliação da aprendizagem escolar”, o exame prevalece como instrumento avaliativo, exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio, tais como processos característicos dos vestibulares, que são exames comuns de acesso ao Ensino Superior. (Chueiri, 2008)

A medição como avaliação é a base da pedagogia tecnicista, de acordo com Chueiri (2008, p. 55). Medir a aprendizagem, bem como mudanças comportamentais, quantificando resultados apoia-se no racionalismo positivista. Trata-se de um sistema de aferir atingimentos de resultados mensuráveis, comumente por notas, de acordo com objetivos predefinidos. Neste modelo, o processo de ensino e aprendizagem fica em segundo plano, enquanto o foco é o resultado final ou a nota alcançada. (Chueiri, 2008, p. 56)

Sabe-se que este modelo é profundamente enraizado na cultura escolar. Para professores e alunos, o formato traz confiabilidade, uma vez que exprime um processo bastante lógico de avaliação e, também, de muita praticidade metodológica. Em se tratando de sistemas educacionais, fundamentado em atingimento de metas mensuráveis, como indicadores de qualidade, a avaliação por medição é protagonista nas práticas escolares.

Professores e alunos utilizam a lógica da comparação dos resultados alcançados para traçar uma curva de aprendizagem, conscientes de que essa curva lhes revele ter ocorrido mudança de comportamento ou que a aprendizagem tenha se ocorrido. Conforme conclui Chueiri (2008, p. 56), “reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação”.

Chueiri (2008) apresenta também a ideia de avaliação formativa, que vem em uma linha de atuação mais centrada no processo de ensino-aprendizagem, de forma que essa avaliação seja um suporte para verificação e gestão pedagógica do processo enquanto ele ocorre. O professor regula e faz a mediação do ensino ativamente, traçando planos para evitar a rota do fracasso escolar do aluno, fundamentando-se na aquisição dos saberes qualitativamente.

Perrenoud (1998) destaca que a concepção da avaliação formativa,

[...] sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "*A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)*". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.
(Perrenoud, 1998, p. 4)

Perrenoud (1998) trabalha com uma crítica ao modelo clássico de avaliação escolar: avalia-se o desempenho do aluno e, não raro, comparativamente entre os desempenhos dos outros alunos da mesma turma, demonstrando, por isso, que há pouca objetividade na avaliação em direção ao que se espera com a referida atividade. A avaliação, da forma que ainda vem vigorando nas escolas, representa grande entrave para a inovação pedagógica.

De acordo com Perrenoud (1998, p. 2):

- 1 A avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar.
- 2 O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham "pela nota": todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.
- 3 O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação.
- 4 A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.
- 5 O trabalho escolar tende a privilegiar atividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
- 6 O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.
- 7 Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?
(Perrenoud, 1998, p. 2)

No dia a dia das escolas é comum ouvir entre os professores que "os alunos não estudaram para a prova", ou "vai cair o conteúdo de tal página até tal página", ou "a prova de recuperação é com consulta". É de se esperar que os alunos estudem e se preparem para um exame com diversas perguntas e, se na prova estiverem perguntas para as quais o aluno se preparou (em seu método de estudo individual), então certamente este terá um bom resultado, demonstrando seu bom desempenho, o que não acontecerá com o aluno que não releu ou não estudou ou não vislumbrou as possibilidades de questões que poderiam ter sido colocadas na prova.

Para Perrenoud (1998, p. 4), “a avaliação deve ajudar o aluno a aprender”. O conceito de avaliação formativa deverá auxiliar o professor a aproximar-se de cada aluno, para quem fará suas intervenções pedagógicas quando necessárias, uma vez que este tipo de avaliação serve, acima de tudo, para (re)orientar o trecho restante do caminho na aprendizagem.

Para Luckesi (2005, p. 41), a avaliação só existe porque se espera que a partir dela, o avaliador busque o melhor para o avaliado. Ou seja, avaliar significa receber o educando em seu estado inicial e saber quais caminhos tomar para proporcionar a melhor aprendizagem, de forma que os anseios de ambos estejam satisfeitos, o que se resume no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Luckesi (2005, p. 40),

Os exames e as conseqüentes reprovações, que se manifestam como fracasso escolar, servem de alibi para a má qualidade de ensino, como já temos sinalizado, na medida em que o educando, em última instância, torna-se o único responsável por esse fenômeno, pois que, usualmente, atribui-se a ele esse resultado negativo em função de seu suposto desinteresse e de sua suposta irresponsabilidade nos estudos; nesta situação, todos os outros fatores intervenientes nos resultados negativos são obscurecidos [...]. (Luckesi, 2005, p. 40)

Para Chueiri (2008) a avaliação escolar deve sofrer uma transformação. Deve-se mudar a ênfase de centrar a avaliação no produto para centrar-se no processo, concentrar-se na aprendizagem e não na nota. Deve ser uma avaliação qualitativa.

Nada distante da realidade das avaliações escolares está a avaliação em cursos técnicos. A formação de profissional qualificado para o mundo do trabalho depende de sua aprendizagem no desenrolar do curso técnico. A qualidade do curso está intimamente ligada ao suporte pedagógico que o aluno recebe para que possa concluir seu curso e atuar profissionalmente. O formato de avaliação nos cursos técnicos, tanto quanto a tradição escolar da avaliação limitadora tradicional, precisa atender às demandas da aprendizagem por competências.

2.8. Pedagogia das competências e avaliação por competências na educação profissional

O conceito de competência é polissêmico, pois é empregado nas mais diversas situações das atividades humanas (Boschetti, 2014). Dentre as definições trataremos daquelas que se aplicam pedagogia, ou seja, ao estudo da condução e das metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem baseado em competências.

Em uma conceituação ampla, segundo Boschetti (2014), “competência pode ser entendida como o conjunto formado pela associação de habilidade, atitude e conhecimento: em outras palavras, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação”. Ainda, Hilsdorf *apud* Boschetti (2014) afirma que “a competência é mensurável porque os seus três componentes também o são”. Desta forma e sob esta perspectiva de competência, ela pode ser avaliada a partir de instrumentos e critérios objetivos e mensuráveis.

Na visão de Manfredi *apud* Boschetti (2014), competência se resume em um desempenho individual racional agregado a destrezas psicomotoras e habilidades operacionais para se atingir um objetivo de forma eficiente e funcional.

Perrenoud (2008, s/p) afirma que a competência “é um componente do capital que permite enfrentar a realidade”. Refere-se à mobilização de recursos cognitivos para o enfrentamento de determinada situação. O autor coloca que a construção de competências

[...] é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. [...] Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (Perrenoud, 2008, s/p)

Nesse aspecto sobre as competências, Perrenoud (2008) desenvolve a questão também ligada à amplitude delas e à transversalidade das competências. Não existem competências exclusivas a situações exclusivas, ou seja, as competências construídas no decorrer da experiência de um indivíduo servem a diferentes situações. De modo que os raciocínios se repetem em situações diferentes, a mesma competência pode mobilizar os mesmos recursos em situações diferentes, da mesma forma que a competência é um conjunto de recursos que se mobilizam para uma ação determinada, dado o aumento das experiências e dos conhecimentos adquiridos, maior é a variedade de recursos que podem ser empregados para o enfrentamento da mesma situação de forma exitosa. Para Perrenoud (2008)

Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com parte de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2008, s/p)

Para o autor, não existem competências exclusivas para as situações diferentes. Há mais situações, dentre as conhecidas e as não conhecidas, do que competências compatíveis com elas, da mesma forma que, apenas fazendo um comparativo, se pode imaginar o léxico de uma língua: há mais situações e contextos, conhecidos e desconhecidos, do que termos específicos para cada um deles. Em outras palavras, o léxico de uma língua é limitado a algumas centenas de milhares de termos, mas que combinadas de formas adequadas a cada contexto, são suficientes para atender a uma infinidade de situações.

Nesse ínterim, Perrenoud (2008) compreende que a formação escolar por competências requer muita atenção, principalmente pelo motivo de que as situações e os contextos sociais e profissionais atuais já não podem ser atendidos apenas por conhecimentos acumulados, é necessário um novo domínio sobre essas formas complexas de enfrentamentos. Para o autor, na vida não aparecerão enunciados como na matemática, mas situações dignas de reflexão, que possam ser transformadas em um problema “matematizado” para que se possa chegar a uma solução, de forma que, conforme Perrenoud (2008) “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade”. Ele vê com atenção a educação formal profissionalizante no sentido de que o mundo do trabalho exige uma complexidade de atributos do profissional, isto é, não apenas conhecimentos, mas que o profissional tenha recursos e experiências integradas para suas ações no trabalho.

A pedagogia de competências é uma ruptura com a de desempenho escolar.

Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. O acento dado às competências não chega tão longe. Não é uma extensão furtiva dos programas de educação cognitiva que se interessam pelos alunos com grande dificuldade de desenvolvimento intelectual e de aprendizado. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. (Perrenoud, 2008, s/p)

A partir de Perrenoud (2008) pode-se afirmar que o programa escolar, no caso, os projetos docentes, o próprio PPP, devem propor um valor social real, de forma que a escola corra riscos dessa mudança, seguindo a educação por competências. O professor participante assume a responsabilidade das práticas sociais e nelas investe. Aquele que não se propõe a esta abordagem, se limita a manter a segmentação e à limitação disciplinar de suas aulas. Estes investirão na transmissão de teorias e métodos. (Perrenoud, 2008)

Outro aspecto importante sobre competências deve ser levado em conta neste trabalho, que é sua definição a partir da concepção da área de Recursos Humanos. Vale observar de

antemão que, em suma, as concepções de âmbito pedagógico e profissional não divergem, pelo contrário, se associam, sendo assim, tornando bastante coerente a educação profissionalizante por competências.

Lopes (2007) traz uma diversidade de autores que complementam entre si as definições de competência de formas mais ou menos precisas.

A competência é expressa em função do desempenho da pessoa no trabalho, englobando o comportamento e as realizações, de forma que “entende-se competências como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional que agregam valor a pessoas e organizações”. (Carbone *apud* Lopes, 2007, p. 12)

Assim, a educação profissional não pode ser separada da laborabilidade ou trabalhabilidade. É esta modalidade de educação que irá dar condições diretas para dimensões produtivas da vida social. De acordo com Brasil (2000, p. 9),

A laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios – produtos e serviços – compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis.
(Brasil, 2000, p. 9)

Respondendo ao novo perfil que a laborabilidade vem assumindo, a educação profissional que era concebida sob uma óptica mais tecnicista, transfere-se do arcabouço dos conteúdos e conhecimentos estritamente científicos para as competências.

Produtividade e competitividade são os eixos norteadores para os negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos, de tal forma que a educação profissional deva se apropriar continuamente dos avanços tecnológicos e suas ferramentas para inserir no mercado profissionais com saberes coerentes com as exigências desse cenário. (Brasil, 2000)

Emerge, segundo Brasil (2000),

[...] no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro. (Brasil, 2000, p. 10)

Essa ênfase atual é na construção de competências pelo sujeito que aprende, ou seja, a metodologia e os processos deixam de ter papel secundário no ensino e passam a ser o fio condutor para se atingir os objetivos das aulas.

Conforme Brasil (2000, p. 10),

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o *saber*, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o *saber fazer* elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o *saber ser*, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (Brasil, 2000, p. 10)

A educação profissional se ajusta à necessidade social de formar cidadãos capazes de resolver situações-problemas no trabalho de forma competente, isto é, utilizando integradamente atitudes socialmente aceitas, conhecimentos operacionais articulados e habilidades psicomotoras. O profissional contemporâneo deve ser equilibrado cognitivamente e emocionalmente para enfrentar de forma competente os desafios do trabalho e da sociedade. De forma alguma os conhecimentos (informações) foram deixados de lado.

Embora o foco seja em desenvolver também aspectos subjetivos do sujeito que aprende, a educação profissional rearticulou os conhecimentos para que estes sejam suporte ou bases tecnológicas para o desenvolvimento das competências profissionais, conforme Figura 1.

Figura 1: Mudança de paradigmas da educação profissional.

| PARADIGMA EM SUPERAÇÃO | PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO |
|---|--|
| Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados. | Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos. |
| Currículo como fim , como conjunto regulamentado de disciplinas . | Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas. |
| Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo . | Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais . |

Fonte: Brasil, 2000, p. 11

Ainda, o conceito de competência usado nos PPCs apresenta a ideia dos pilares “CHA”, de acordo com Lopes (2007):

1.2. Os Três Pilares da Competência

Podemos agora refletir sobre os pilares ou dimensões da competência: o conhecimento, a habilidade e a atitude, que já são bastante conhecidos no meio acadêmico e profissional como o “CHA”.

Conhecimento é o saber, os conceitos, as informações que possuímos através da aprendizagem concebida nas escolas, nos livros, no trabalho e que acumulamos ao longo da vida. São as informações que fazem parte da nossa memória e influenciam sobre o nosso julgamento e / ou comportamento.

Habilidade é o saber fazer, é a aplicação do conhecimento, ou seja, a capacidade de utilizar os conhecimentos armazenados na memória no dia-a-dia de forma prática e produtiva.

Atitude, por sua vez, é o querer fazer, é o que nos impulsiona a executar habilidades e conhecimentos. É a predisposição que influencia na nossa conduta frente às pessoas e às situações. (Lopes, 2007, p. 13)

Os três conceitos trabalham em interdependência e sinergia, formando a competência ou o desempenho profissional.

Nesta linha, Lopes (2007, p. 14) conclui ser necessário o indivíduo ter desenvolvido o CHA, pois como competências profissionais, o saber e o saber fazer, representam os conhecimentos técnico-científicos para o trabalho, enquanto o saber ser representa a atitude crítico-reflexiva política enquanto ser social e cultural no trabalho. Ainda, “o grande desafio do RH é a identificação e a mensuração das competências comportamentais, já que estas não podem ser investigadas nos currículos dos candidatos e nem em entrevistas e testes práticos”.

Alberti et al (2014, p. 350) afirmam que a formação ou desenvolvimento da competência só é possível quando os elementos fundamentais Conhecimento, Habilidade e Atitude são postos em ação com uma finalidade. Em outras palavras, as ações mentais (conhecimentos) são ativadas para a resolução racional de um problema (habilidade) e essa realização transforma o sujeito (atitude).

No PPC da Habilitação Profissional de Técnico em Administração, por exemplo, a interdependência entre conhecimentos, habilidades e atitudes é clara e vem descrita em cada componente curricular da formação profissional, mais comumente conhecidos como disciplinas ou componentes técnicos. (São Paulo, 2019, p. 29)

Assim, trata-se de uma normatização do Centro Paula Souza, explicitar as exigências e os objetivos a serem trabalhados em cada componente curricular. O docente responsável pelo componente curricular deverá elaborar seu plano de trabalho orientado exclusivamente pelo

respectivo PPC, de acordo com a orientação que traz as Bases Tecnológicas (conhecimentos), Habilidades, e Atitudes inerentes ao componente específico.

De acordo com Marinho-Araújo e Rabelo (2015, p. 444), a escola, sendo reflexo da sociedade, deve acompanhar seus desdobramentos e novidades. A escola não deve funcionar para si mesma, mas para a sociedade. A formação de cidadãos atuantes e crítico-reflexivos e prontos para a realidade depende de uma escola que avalia seus alunos, priorizando o desenvolvimento integrado das dimensões cognitivas, psicomotoras, ético-sociais e emocionais.

Assim,

A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características *educativas, pedagógicas, psicológicas*, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos. (Marinho-Araújo e Rabelo, 2015, p. 444, grifo próprio)

O desafio, segundo Marinho-Araújo e Rabelo (2015), está em promover uma metodologia pedagógica em que a avaliação possa levar em conta uma multiplicidade de fatores que não apenas os conhecimentos teóricos. Na formação profissional o desenvolvimento das competências é o que deve ser apropriado pelos sujeitos, pois,

Um importante espaço de interlocução entre os conhecimentos que deverão ser apropriados pelos sujeitos em seus processos educacionais e as possíveis competências que podem ser desenvolvidas deverá ser oportunizado pela avaliação tanto de produtos e resultados quanto de processos pelos quais a formação educacional e profissional se materializa. (Marinho-Araújo e Rabelo, 2015, p. 447)

Ainda, conforme Marinho-Araújo e Rabelo (2015, p. 452) a avaliação de competências deve ser contextualizada, e que há diferentes formas de realização das avaliações.

Nesse sentido,

O processo de avaliação de competências não pode se furtar à reflexão sobre a gênese dessas competências: pode haver algumas mais indicadas e esperadas para um contexto ou uma situação, enquanto outras mais eficazes para determinado problema ou tarefa. Há que se ponderar, também, para as diferentes formas de ação e de realização das tarefas que mobilizam as competências: elas podem ser individuais e coletivas, a partir de seu valor de uso e do contexto a que sejam demandadas. Deve-se distinguir, tanto em termos conceituais quanto em propostas operacionais de ensino e avaliação, as competências individuais das competências coletivas. (Marinho-Araújo e Rabelo, 2015, p. 452)

Em consonância com os processos de avaliação está a demanda externa que é a do mercado de trabalho. A gestão das empresas, em seu planejamento estratégico, vem investindo no desenvolvimento vertical dos colaboradores a fim de agregar a si mesma tais competências.

2.9. A gestão de competências

Para Bitello (2013, p. 34-35), as mudanças globais de ordem econômica e produtiva dos séculos XX e XXI implicaram em nova visão acerca do emprego, passando-se ao termo empregabilidade. A educação e a formação profissional não limita o indivíduo ao emprego, mas transmite-lhe maior empregabilidade, dada a demanda de qualificações. Para a autora, “tem ocorrido o deslocamento do foco da gestão de pessoas do controle para o desenvolvimento”.

Castro (2015, p. 3) afirma que “a passagem para uma sociedade baseada em conhecimento vem com implicações sérias para as organizações que interagem num ambiente constante de mudança e crescente competitividade”. Para que as empresas se desenvolvam é necessário absorver o capital intelectual e apropriar-se dele. Em uma sociedade capitalista pautada na informação e na atitude estratégica é essencial que as empresas invistam nessa “riqueza” e, para isso, o RH tem um papel importantíssimo.

De acordo com Castro (2015, p. 3), nesse contexto de gestão por competências, o RH tem papel determinante de identificar as demandas por competências internas para a suprir empresa e executar suas atribuições, desde o recrutamento e seleção até a promoção de treinamentos e cursos com viés esclarecedor e agregador do desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores. Sendo assim, o RH tem um papel transformador e garantidor do bom funcionamento organizacional, tendo vistas a missão, visão e valores da empresa. A gestão de pessoas está intimamente ligada ao sucesso da empresa na gestão por competências, visto que os recursos humanos são a fonte do capital necessário para o desenvolvimento organizacional.

Dutra (2007, p. 17) comenta as mudanças na forma de gerir pessoas. As principais foram a alteração do perfil esperado pelas empresas, que é um perfil mais autônomo e empreendedor, do que o perfil obediente e disciplinado. Essa demanda estimula o profissional criativo e crítico, aquele que busca resultados para si e para a empresa.

Outra mudança foi estimular o desenvolvimento dos indivíduos, pois observou-se que a empresa não se desenvolve por si, mas que precisa de pessoas que se desenvolvam e, por

consequência, os resultados dos desenvolvimentos pessoais se tornam os sucessos da empresa, “o foco no desenvolvimento visualiza a pessoa como gestora de sua relação com a empresa e do seu desenvolvimento e carreira”. (Dutra, 2007)

E a terceira alteração foi a da visão sobre a relevância das pessoas no sucesso da empresa por meio do seu comprometimento profissional. Esta perspectiva interpreta que o profissional entrega todo seu potencial como sujeito no trabalho, mais a energia criativa, intuitiva e interpretativa do que a energia física, e essa entrega oportuniza o crescimento mútuo entre indivíduo e empresa, em que um explora o outro para suas necessidades fundamentais, sempre a partir do capital intelectual do profissional. (Dutra, 2007)

Nesta perspectiva a gestão empresarial tem procurado cada vez mais agregar para si aqueles profissionais que tenham condições de saírem da área de operações para desenvolverem a si mesmos e colaborar com a empresa na área estratégica e de desenvolvimento. A questão é vista sob a óptica de que o sucesso dos negócios da empresa está vinculado também ao sucesso do indivíduo, gerando outros elementos subjetivos, tais como maior comprometimento para com a empresa onde trabalha. (Dutra, 2007)

Segundo Castro (2015), a gestão por competências nas empresas passou a vigorar por conta do aumento da complexidade das relações de trabalho. Em outras palavras, percebe-se que a gestão de pessoas por competências “agrega valor à organização e aos indivíduos”. (Castro, 2015, p.5)

Se de um lado temos as pessoas buscando e desenvolvendo suas competências profissionais pessoais a serem empregadas a serviço das empresas, de outro temos as empresas com as competências organizacionais.

De acordo com Lopes (2007, p. 15-16), competências organizacionais são atributos da organização, sua política interna de funcionamento, diretrizes. Dentre essas competências estão os atributos que são diferenciais da empresa perante as outras. Assim, as competências individuais e organizacionais desenvolvem-se íntima e mutuamente, conforme se experimentam reciprocamente.

Para Dutra (2007, p. 18), a empresa deve ter instrumentos para a gestão de pessoas coerentes com a gestão de competências, o que requer um senso apurado de avaliação da integração entre profissional e empresa.

Para o autor, o conjunto de políticas e práticas da gestão deve ser pautado em:

- **Integração mútua:** permite ao gestor avaliar os desdobramentos de uma decisão relativa à remuneração de uma pessoa no conjunto das remunerações da organização, na massa salarial, no sistema de carreira, no sistema de desenvolvimento; enfim, em todos os demais aspectos da gestão de pessoas dentro da organização;
- **Integração com a estratégia organizacional:** é fundamental que o conjunto de políticas e práticas de gestão de pessoas esteja alinhado com os objetivos da organização, seus valores e missão;
- **Integração com as expectativas das pessoas:** é fundamental, também, que essas políticas e práticas estejam alinhadas às expectativas das pessoas para sua legítima efetividade. (Dutra, 2007, p. 18)

Nessa mesma linha, sobre a gestão de pessoas, Castro (2015, p. 6) conclui a importância do perfil do profissional para desempenhar suas funções. Para que se atinjam os objetivos estratégicos da empresa, todas as pessoas precisam ter perfil.

Assim, ter o conhecimento técnico não é o suficiente nem para o profissional e nem para a empresa, é necessário ter um conjunto de atributos pessoais e profissionais que tornem o indivíduo alguém que agregue valor e desenvolva a empresa. O cumprimento das atividades profissionais deve ser visto como uma mescla de conhecimentos sobre o que se faz com os atributos comportamentais inerentes ao ser social.

3 METODOLOGIA

3.1. Definições e delimitações para a análise das atividades avaliativas

A pesquisa ou análise documental deste trabalho se restringe a materiais avaliativos de sala de aula de “primeira mão”, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico, elaborados por professores dos cursos técnicos do eixo de Gestão e Negócios da Etec. Segundo Gil (2002, p. 46) a pesquisa documental é definida por um conjunto a ser pesquisado, composto de materiais impressos do universo profissional e prático já existente e disponibilizado pelos professores. Os professores autorizaram expressamente o uso dos materiais para o desenvolvimento deste trabalho, conforme termo de autorização no Apêndice A.

A análise dos materiais fornecidos é qualitativa, uma vez que seus conteúdos são lidos e interpretados à luz de conceitos bem definidos (Gil, 2002, p. 163). O material analisado neste trabalho corresponde a uma amostra das avaliações realizadas pelos professores dentro de um universo finito.

Para a análise aplicou-se o conceito de amostragem estratificada desproporcional, uma vez que há subgrupos (componentes curriculares, e cursos diferentes), mas que não é possível buscar uma proporcionalidade direta entre seus subgrupos representados e tal fato pouco ou nada influirá no resultado esperado (Gil, 2002, p. 122-123). Esse tipo de amostragem é o mais adequado a esse estudo, pois há cinco cursos sob análise, mas que apresentam quantidades absolutas diferentes de amostras.

Isto também ocorre internamente na análise de cada curso, gerando mais um nível ou subgrupo de desproporcionalidade, cujas quantidades absolutas de amostras entre os componentes curriculares são desproporcionais. Ainda, dada a natureza do trabalho docente na Etec e sua liberdade de criação das atividades, também são desproporcionais as quantidades absolutas de questões por avaliação.

Mesmo com as desproporcionalidades já apresentadas, os instrumentais estatísticos utilizados garantem que a amostragem reflete com fidelidade a prática escolar, uma vez que o objetivo do trabalho é o conjunto geral do Eixo Gestão e Negócios. Como os dados serão apresentados tabulados de forma estratificada, não seria plausível utilizar a técnica da amostragem simples ou aleatória.

Quanto à análise dos materiais avaliativos coletados, serão analisados separadamente um a um, à luz das orientações do componente curricular pelo respectivo PPC. Ressalta-se ainda que o foco deste trabalho é analisar especificamente o conjunto dos componentes curriculares da Formação Técnica Profissional do eixo tecnológico de Gestão e Negócios e não os componentes de Formação Geral Interdisciplinar ou Instrumental, isto é, não serão objetos de análise materiais dos componentes Linguagem, Trabalho e Tecnologia, Inglês Instrumental, Espanhol Instrumental, Tecnologia da Informação ou Aplicativos Informatizados, Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso, Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, uma vez que estes componentes têm caráter de suporte instrumental ao desenvolvimento das habilidades e competências daquilo que é específico e técnico de Gestão e Negócios. De forma geral, tais componentes estão presentes em todos os outros eixos tecnológicos dos cursos do CPS.

A análise das avaliações foi feita a partir da leitura de cada questão e, após isso, cada questão será definida como **a. Avaliação de Base Tecnológica (ABT)**, em que predomina o conhecimento teórico do conteúdo, a conceituação objetiva de um determinado tópico sem articular esse conhecimento com habilidades técnicas de aplicação desse saber, isto é, uma questão de conhecimentos, objetivando a memorização de conteúdos independente da capacidade de saber aplicá-los; **b. Avaliação de Habilidades e Competência (AHC)**, questão em que é exigido o emprego explícito de estratégias ou capacidades cognitivas e/ou socioemocionais somadas a determinado conhecimento teórico, ou seja, a questão exige um raciocínio técnico ligado a um saber. A essas duas possibilidades de objetivos dos enunciados foi dado o nome de **alvo pedagógico**. Havendo enunciados de caráter subjetivo, tais como questão sobre experiência prévia ou sensibilização ao tema, foi considerada como **c. Não Analisada (N/A)**, uma vez que é comum em atividades escritas em curso técnico a revisitação a uma experiência profissional ou sensibilização aos temas (*warm-ups*). Para estes casos, está prevista a probabilidade de incidência consideravelmente irrisória ou até mesmo nula, se comparada a um universo de atividades avaliativas que visa alvos mais objetivos em detrimento da persistente baixa valorização do aspecto subjetivo do aluno na construção de suas competências, principalmente em cursos técnicos. De acordo com a abordagem de uma questão sobre a opinião, para fins deste estudo, esta não pode ser considerada como avaliação de competência, habilidade ou conhecimento, pois a análise leva em consideração o núcleo da questão, isto é, seu pedido expresso e fundamental. Uma vez que a solicitação focalize um aspecto subjetivo, a referida questão se torna a terceira via, a não analisada, já que não é nem

competência nem conhecimento, é apenas contextualização e sensibilização. Tampouco se poderia ter deixado de considerar sua contagem no campo amostral porque o levantamento de dados considerou integralmente as atividades coletadas. Deixar de categorizar questões levaria a futuros questionamentos quanto ao método aplicado neste estudo.

Neste trabalho de análise, foi demarcada em cada questão ou enunciado a sigla correspondente a seu alvo pedagógico, **ABT**, **AHC** ou **N/A** e, após isso, foi colocada uma demarcação geral da atividade no topo, por meio de uma caixa de texto, na qual se pretende identificar esses totais dos alvos obtidos na atividade como um todo.

Como o professor cria sua própria atividade sem um modelo exato previamente cedido, cada um utilizou originalmente uma formatação própria. Entretanto, para fins de melhor organização e didática deste trabalho, os materiais foram remodelados ou readequados em seus *layouts* para que pudessem ser lidos com mais acuidade e agilidade. Os itens que sofreram alteração em algumas atividades recebidas foram os espaçamentos, tamanho da fonte, cor da fonte, tipo da fonte, margens, paragrafação e alinhamentos. Tendo em vista que os professores podem ter criado suas atividades em versões diferentes do editor Microsoft Word, ou até mesmo em outros editores, considerando a possibilidade dos editores Google e similares, o envio e compatibilização para com a versão de edição da presente dissertação pode não ter sido integral – por isso, pode inclusive não ter sido a formatação real utilizada pelo professor criador, mas o formato compatível resultante na interface da presente versão, Microsoft Word 2010. Algumas das atividades analisadas fizeram parte do conjunto de anexos desta dissertação.

Tomou-se o cuidado de verificar que remodelar ou refazer o formato da digitação original não provocasse interferência alguma na qualidade ou na legitimidade da atividade, uma vez que o conteúdo textual de todos os materiais recebidos foi preservado sem qualquer alteração. Por isso, é importante considerar não ter sido feita qualquer mudança gramatical, lexical ou ortográfica no material. Assim, havendo a necessidade na transcrição de trechos, será usada a marca sic (*sic erat scriptum*), demonstrando a originalidade.

Foi qualificada como alvo **ABT** aquela que tenha por objetivo principal do enunciado demonstrar determinado conhecimento científico ou tecnológico isolado de uma situacionalidade ou aplicação contextualizada, isto é, o saber pelo saber e não o saber (quando e onde) aplicar.

Qualificou-se como alvo **AHC** aquela que tenha por objetivo principal do enunciado demonstrar saber identificar situações ou contextos para a aplicação de um conhecimento ou

tecnologia adequada de forma a solucionar problemas ou conflitos em ambientes simulados bem definidos. Ainda, uma vez que o aluno seja levado a interpretar uma situação problema e colocar-se em situações para discernir técnica e adequadamente frente a uma tomada de decisão, sozinho ou em equipe, será qualificado como **AHC**, pois o enunciado tratou de focalizar em uma habilidade.

Após a identificação e qualificação das atividades como **ABT**, **AHC** e **N/A**, foi apresentado material estatístico na seção “Análise dos Resultados” para um panorama do universo estudado por este trabalho.

Para a análise estatística das atividades foi necessário o suporte do editor de planilhas Microsoft Excel 2010, o qual permite a geração de apresentação visual de dados em forma de gráficos, bem como o emprego de fórmulas matemáticas adequadas ao cálculo que seja julgado como necessário para satisfazer os objetivos técnicos deste estudo.

3.2. O conjunto analisado.

O conjunto analisado é considerado uma amostra, ou seja, uma parte representativa de elementos que compõem um universo definido. (Gil, 2002, p. 121)

Esse material é composto de 37 atividades aplicadas pelos professores nas disciplinas teóricas dos cursos do eixo de Gestão e Negócios no período de 2021 a 2023 da Etec. O referido material é formado pela seguinte composição: 11 atividades avaliativas do curso Técnico em Administração, 09 atividades avaliativas do curso Técnico em Contabilidade, 09 do curso Técnico em Finanças, 02 do curso Técnico em Logística e 06 do curso Técnico em Recursos Humanos. As atividades se referem aos seguintes cursos e componentes curriculares: de Administração são 04 atividades referentes Cálculos Financeiros e Estatísticos, 02 de Ética e Cidadania Organizacional, 04 de Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas, 01 de Legislação Empresarial. Do curso de Contabilidade são 03 de Contabilidade Pública, 06 de Estrutura e Análise das Demonstrações Financeiras. Do Técnico em Finanças são 02 de Estudo de Matemática Financeira e Estatística, 02 de Fundamentos da Contabilidade, 02 de Controladoria e Governança Corporativa, 02 de Técnicas de Recepção e Atendimento e Cobrança, 01 Planejamento de Rotinas de Contas a Pagar e a Receber. Do Técnico em Logística são 02 de Legislação Tributária. De Recursos Humanos são 01 de Relações Jurídicas no

Trabalho, 02 de Estudo do Regime de Trabalho Celetista, 01 de Cargos, Carreira e Remuneração, 02 de Tendências e Cenários em Recursos Humanos.

A partir disso, o universo de avaliações dos cursos do eixo de Gestão e Negócios compreende uma quantidade absoluta variável, contudo, é possível considerar uma estimativa de que, se cada curso tem, em geral, 05 componentes curriculares por semestre e cada semestre conta com um mínimo de 04 atividades avaliativas por componente, então teremos aproximadamente 100 atividades avaliativas para um conjunto de 05 cursos analisados. Desta forma, o conjunto de 37 atividades avaliativas corresponde a uma amostra de 37% (trinta e sete por cento) do total, ou seja, um pouco mais de 1/3 (um terço) das avaliações realizadas no semestre.

Com relação ao material recebido dos professores, observou-se que há mais de uma ocorrência do mesmo componente curricular. Para estes casos foi adotado adicionar sequenciamento A, B, C, D, ... , ao título do componente repetido, com a finalidade de manter em separado uma avaliação da outra e não aglutiná-las na contagem, preservando a lógica científica do trabalho.

Tendo em vista que é prerrogativa inteiramente do professor elaborar suas atividades, bem como sua sequência didática e seus critérios de avaliação, não há predeterminação no padrão das questões ou no formato de atividade avaliativa nas Etecs do CPS. Por este motivo, a quantidade de questões – inclusive seu formato – em cada atividade é consideravelmente variável, de forma que o professor tenha liberdade de criá-las, sim, sob a orientação indireta da coordenação pedagógica, mas sem interferência em sua elaboração. Diz-se indireta porque a coordenação pedagógica tem o papel de orientar o trabalho docente no início do semestre em reunião pedagógica, momento em que são deliberados os nortes pedagógicos para a equipe. A coordenação pedagógica permanece à disposição dos professores para o caso de persistirem dúvidas quanto às metas a serem cumpridas junto às turmas como, por exemplo, orientar os professores a realizar recuperação das lacunas de aprendizagem.

3.3. Análise dos dados.

A análise dos dados foi em nível dos enunciados de cada questão das atividades, dos quais foi necessária leitura para se verificar qual era seu alvo pedagógico, ou seja, qual era a exigência expressa solicitada ao aluno, se exigia um saber ou uma habilidade. Após a leitura do

enunciado de cada questão era feita uma consulta à seção de Formação Profissional, onde se encontra a proposta de cada componente curricular no PPC, a partir da qual era possível confrontar diretamente questão e plano. Se a questão fosse orientada a um tema ou base tecnológica, então esta questão seria marcada como **ABT**. Se fosse orientada a uma competência ou habilidade, marcada com **AHC**, senão, com **N/A**.

Este foi o procedimento utilizado para a leitura e análise das questões individualmente. Na sequência, em cada cabeçalho de avaliação era colocada uma caixa de texto com os totais de cada alvo pedagógico das questões.

A tabulação estatística dos resultados será encabeçada por curso e por componente curricular, trazendo os totais absolutos e percentuais por curso, por componente curricular e também o total geral da amostragem coletada.

A análise qualitativa, objetivo desta dissertação, baseia-se, em primeiro lugar, na diferenciação entre os alvos pedagógicos com ponto de vista interpretativo das questões e enunciados, em segundo lugar, na análise estatística da aferição tabulada e, finalmente, na identificação interpretativa da realidade apresentada documentalmente, cruzadas as informações tabuladas *versus* o alvo pedagógico esperado pelos PPCs e pelos modelos de avaliação por competências exigidos pelo mercado de trabalho e pelas publicações e estudos na área de Recursos Humanos.

É possível obter resultado final identificado como favorável ou em conformidade aos PPCs quando predominantemente houver considerável maioria ou unanimidade em questões **AHC**, de forma que uma parcela ínfima ou nula de questões **ABT** se mostre.

Outra possibilidade é o cenário diametralmente oposto, em que predominem as questões de alvo pedagógico **ABT**, tornando o relacionamento com o PPC mais distanciado e em inconformidade.

Também vale pensar na terceira via de resultado que é a apresentação de um equilíbrio com margem percentual variável entre os alvos pedagógicos, o que também deverá ser considerado, para fins deste estudo, como inconformidade perante os PPCs.

Conforme disposto nos objetivos deste trabalho, em caso de resultados apresentando proeminente inconformidade, foi elaborado um manual orientativo para a equipe pedagógica, com intuito de aproximar o docente do PPC, de forma que possa trazer à sala de aula as propostas avaliativas em consonância com o que está regimentalmente definido, de forma que possa caminhar em uma variedade de condições favoráveis a um processo de ensino-

aprendizagem de qualidade, garantindo a formação global do aluno nas competências e habilidades compatíveis com seu eixo técnico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.

A primeira apresentação dos dados é referente ao total amostral. Foi cedido para a pesquisa um total de 37 atividades avaliativas, discriminadas por curso, somando 349 questões e enunciados de exercícios, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Totais por curso.

| CURSO | TOTAL DE AVALIAÇÕES | TOTAL DE QUESTÕES |
|--------------------|---------------------|-------------------|
| LOGÍSTICA | 2 | 29 |
| ADMINISTRAÇÃO | 11 | 104 |
| CONTABILIDADE | 9 | 57 |
| FINANÇAS | 9 | 82 |
| RECURSOS HUMANOS | 6 | 77 |
| TOTAL GERAL | 37 | 349 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A partir dessa vista geral, será observada a discriminação interna de cada curso, no tocante à configuração de questões e avaliações e seus respectivos alvos pedagógicos, de acordo com o que já está disposto na Seção de Metodologia deste trabalho.

A segunda apresentação de dados é a Tabela 2, destinada aos totais de **AHC** e **ABT** identificadas nas atividades pesquisadas, tabulados por curso.

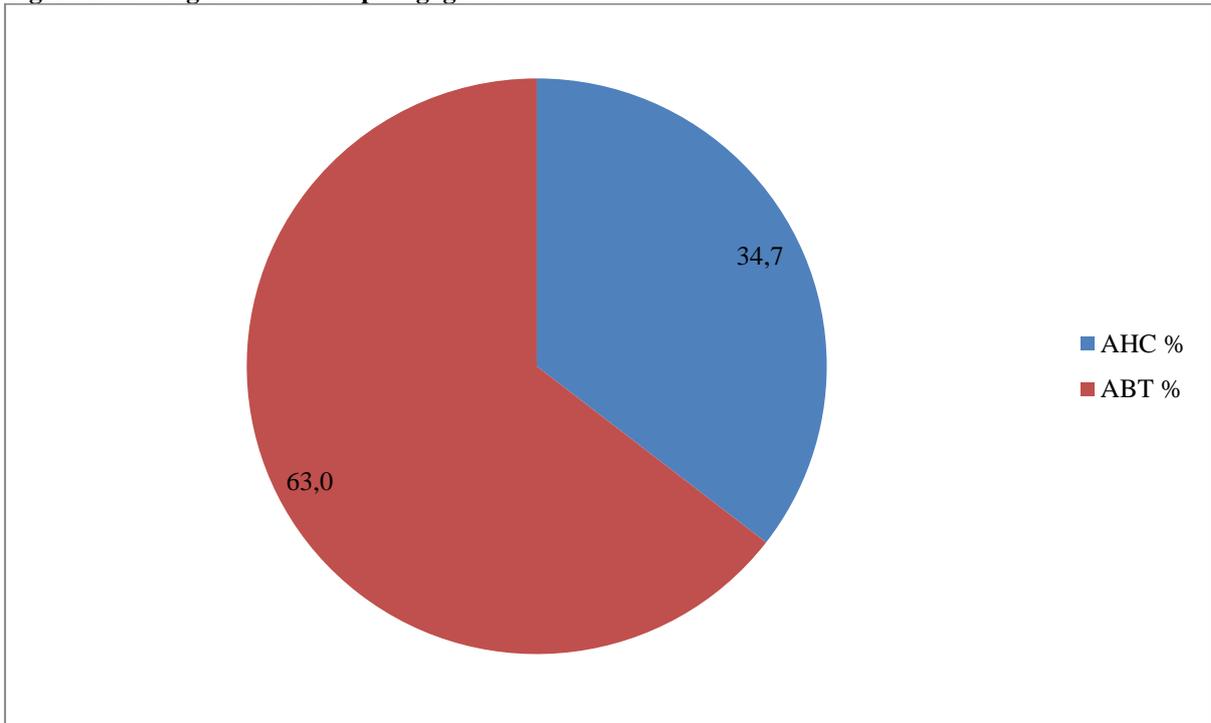
Tabela 2 – Questões e alvos por curso.

| ALVO PEDAGÓGICO POR CURSO | AHC | AHC% | ABT | ABT% | N/A | TOTAL DE QUESTÕES |
|---------------------------|------------|-------------|------------|-------------|----------|-------------------|
| ADMINISTRAÇÃO | 48 | 46,2 | 56 | 53,8 | 0 | 104 |
| CONTABILIDADE | 30 | 52,6 | 20 | 35,1 | 7 | 57 |
| FINANÇAS | 33 | 40,2 | 49 | 59,8 | 0 | 82 |
| LOGÍSTICA | 0 | 0,0 | 29 | 100,0 | 0 | 29 |
| RECURSOS HUMANOS | 10 | 13,0 | 66 | 85,7 | 1 | 77 |
| TOTAL | 121 | 34,7 | 220 | 63,0 | 8 | 349 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Percebe-se predomínio geral de questões de alvo pedagógico **ABT**. Contudo, dada a heterogeneidade da composição das atividades avaliativas, não há regularidade nas incidências entre um curso e outro. Verifica-se ao mesmo tempo incidência ínfima de questões **N/A**, conforme o previsto na Seção de Definições e delimitações na análise das atividades avaliativas.

As questões de alvo pedagógico **AHC** representam aproximadamente um terço das questões, correspondente a 34,7%, enquanto as de alvo **ABT** representam quase os outros dois terços do campo amostral, sendo 63%. Com o que já se demonstra na Figura 2 e Tabela 2 é possível traçar um encaminhamento do que será o desfecho da análise final.

Figura 2: Total geral dos alvos pedagógicos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Entretanto cabem, em tempo, as demonstrações de alvos pedagógicos por avaliação e por curso, para delinear pormenores importantes que vão endossar estatisticamente as conclusões.

A terceira apresentação de dados é formada por cinco quadros demonstrando os componentes curriculares enumerados, cada um sendo uma atividade avaliativa, seus totais de questões e os totais de alvos pedagógicos.

A Tabela 3 apresenta os dados referentes às avaliações do curso Técnico em Logística e seus alvos pedagógicos. O componente curricular envolvido apresentou duas atividades avaliativas e, nestes dois casos, nenhuma ocorrência de avaliação por competências foi verificada – 0% AHC.

Tabela 3 – Alvos pedagógicos em Logística.

| LOGÍSTICA – ALVOS PEDAGÓGICOS | AH C | AHC% | AB T | ABT% | N/ A | TOTAL |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|--------------|----------|-----------|
| LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA A | 0 | 0,0 | 13 | 100,0 | 0 | 13 |
| LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA B | 0 | 0,0 | 16 | 100,0 | 0 | 16 |
| TOTAL | 0 | 0,0 | 29 | 100,0 | 0 | 29 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Esta tabela analisada individualmente indica distanciamento completo entre as atividades avaliativas e o PPC. Foi observada a avaliação por conhecimentos teóricos puramente. Os materiais coletados para este estudo foram cedidos pelos docentes, independente

de serem avaliações aplicadas no mesmo período avaliativo ou aplicados em condição de subsequência, de forma que o dado da temporalidade não foi registrado no estudo, tampouco de terem sido aplicadas para a mesma turma. Portanto não é possível afirmar que determinada turma fora avaliada em seu semestre letivo apenas por Bases Tecnológicas, uma vez que a avaliação representa apenas uma parcela daquilo que foi trabalhado na cronologia de uma turma específica – só é possível afirmar que estas avaliações específica e isoladamente não atendem à orientação do PPC do curso e que esta modalidade de avaliação possa estar se repetindo no decorrer do semestre.

A Tabela 4 mostra os dados obtidos a partir das avaliações do curso Técnico em Administração e seus alvos pedagógicos.

Tabela 4 – Alvos pedagógicos em Administração.

| ADMINISTRAÇÃO – ALVOS PEDAGÓGICOS | AHC | AHC% | ABT | ABT% | N/A | TOTAL |
|--|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| CÁLCULOS FINANCEIROS E ESTATÍSTICOS A | 5 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 5 |
| CÁLCULOS FINANCEIROS E ESTATÍSTICOS B | 10 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 10 |
| CÁLCULOS FINANCEIROS E ESTATÍSTICOS C | 14 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 14 |
| CÁLCULOS FINANCEIROS E ESTATÍSTICOS D | 7 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 7 |
| ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL A | 2 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 2 |
| ÉTICA E CIDADANIA ORGANIZACIONAL B | 2 | 22,2 | 7 | 77,8 | 0 | 9 |
| LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL | 1 | 5,9 | 16 | 94,1 | 0 | 17 |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS ADMINISTRATIVAS A | 3 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 3 |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS ADMINISTRATIVAS B | 2 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 2 |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS ADMINISTRATIVAS C | 2 | 10,5 | 17 | 89,5 | 0 | 19 |
| PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS ADMINISTRATIVAS D | 0 | 0,0 | 16 | 100,0 | 0 | 16 |
| TOTAL | 48 | 46,2 | 56 | 53,8 | 0 | 104 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

As avaliações coletadas do curso Técnico em Administração foram de 04 componentes curriculares diferentes, somando 11 avaliações. De forma geral houve suave predomínio de **ABT** sobre **AHC** e nenhuma ocorrência de **N/A**. Todavia, 46,2% de **AHC** não é uma relação confortável à luz do Regimento e do PPP da Etec, estando em desacordo com o PPC de Administração.

Com vistas à heterogeneidade na distribuição dos alvos pedagógicos nas questões das avaliações, percebem-se concentrações ou propensões de um e outro alvo pedagógico conforme o componente curricular. Todas as avaliações de Cálculos Financeiros e Estatísticos tiveram 100% de **AHC**, possivelmente por força da própria metodologia aplicada para o trabalho com os cálculos propriamente ditos e outras ferramentas matemáticas – uma vez que calcular e

efetuar operações financeiras são habilidades. Em oposição a isto, os outros componentes curriculares não demonstraram predomínio de **AHC**.

Para o curso Técnico em Contabilidade houve a coleta de 09 avaliações de 02 componentes curriculares diferentes. Segundo a Tabela 5, este curso de forma geral apresentou predomínio pouco representativo do alvo **AHC**, sendo 52,6% o que demonstra também um longo caminho a ser percorrido para que futuramente se atinja o 100% ou próximo disso, no tocante a o que se preconiza no PPC. A valorização da Habilidade e da Competência se mostra mais latente outra vez em componentes curriculares envolvendo aplicações financeiras e matemáticas, como visto anteriormente na Tabela 4. Computou-se na Tabela 5 a ocorrência de 07 questões **N/A**.

Tabela 5 – Alvos pedagógicos em Contabilidade.

| CONTABILIDADE – ALVOS PEDAGÓGICOS | AHC | AHC% | ABT | ABT% | N/A | TOTAL |
|---|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| CONTABILIDADE PÚBLICA A | 0 | 0,0 | 2 | 66,7 | 1 | 3 |
| CONTABILIDADE PÚBLICA B | 0 | 0,0 | 3 | 75,0 | 1 | 4 |
| CONTABILIDADE PÚBLICA C | 0 | 0,0 | 1 | 50,0 | 1 | 2 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS A | 0 | 0,0 | 4 | 100,0 | 0 | 4 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS B | 3 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 3 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS C | 0 | 0,0 | 1 | 20,0 | 4 | 5 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS D | 7 | 43,8 | 9 | 56,3 | 0 | 16 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS E | 10 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 10 |
| ESTRUTURA E ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS F | 10 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 10 |
| TOTAL | 30 | 52,6 | 20 | 35,1 | 7 | 57 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Examinando mais profundamente as propostas curriculares ligadas às avaliações do curso Técnico em Contabilidade, notou-se que o componente Estrutura e Análise das Demonstrações Financeiras teve grande quantidade de **AHC**. De acordo com sua proposta curricular, as competências e habilidades estão diretamente ligadas ao cerne deste componente curricular, que é justamente analisar e criar demonstrativos financeiros, entre outras habilidades. Mesmo com isso, a **AHC** não foi uma voz única.

O Curso de Técnico em Contabilidade apresentou uma discrepância dos totais de alvos pedagógicos em comparação com outros cursos por uma tendência natural os elementos matemáticos, financeiros e estatísticos indissociáveis do curso. Evidentemente que um curso que tenha seu eixo estruturado em cálculos e análise de resultados, praticamente está obrigado

a exigir uma habilidade, diferentemente de um componente curricular mais enviesado a memorização de temas e conhecimentos.

A Tabela 6 aponta os alvos pedagógicos do curso Técnico em Finanças. De um total de 82 questões e enunciados presentes em 09 atividades avaliativas, apenas 40,2% foram questões **AHC**.

Tabela 6. Alvos pedagógicos em Finanças.

| FINANÇAS – ALVOS PEDAGÓGICOS | AHC | AHC% | ABT | ABT% | N/A | TOTAL |
|---|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| CONTROLADORIA E GOVERNANÇA CORPORATIVA A | 0 | 0,0 | 17 | 100,0 | 0 | 17 |
| CONTROLADORIA E GOVERNANÇA CORPORATIVA B | 0 | 0,0 | 20 | 100,0 | 0 | 20 |
| ESTUDO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA E ESTATÍSTICA A | 4 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 4 |
| ESTUDO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA E ESTATÍSTICA B | 5 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 5 |
| FUNDAMENTOS DA CONTABILIDADE A | 4 | 28,6 | 10 | 71,4 | 0 | 14 |
| FUNDAMENTOS DA CONTABILIDADE B | 15 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 15 |
| PLANEJAMENTO DE ROTINAS DE CONTAS A PAGAR E A RECEBER A | 3 | 60,0 | 2 | 40,0 | 0 | 5 |
| TÉCNICAS DE RECEPÇÃO E ATENDIMENTO E COBRANÇA A | 1 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 1 |
| TÉCNICAS DE RECEPÇÃO E ATENDIMENTO E COBRANÇA B | 1 | 100,0 | 0 | 0,0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 33 | 40,2 | 49 | 59,8 | 0 | 82 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Nesta tabela se observa que apesar de em geral ter sido apresentado percentual de questões menor das **AHCs**, o número de atividades avaliativas em si apresentou predomínio de **AHC** em detrimento de **ABT**: de 09 atividades, 05 demonstram 100% de Habilidades e Competências e 06 têm no mínimo 60% deste alvo pedagógico.

Isso ocorreu porque só em duas atividades avaliativas de Controladoria e Governança Corporativa houve o total de 37 questões ou enunciados em 100% de **ABT**, ao passo que para as outras atividades foram apresentadas quantidades de questões consideravelmente inferiores, determinando uma curva de tendência mais propensa ao alvo **ABT**, no quesito número de questões.

No curso Técnico de Recursos Humanos o total de questões apresentou uma valorização ao alvo pedagógico **ABT** em 85,7% do que fora apurado, de acordo com a Tabela 7. Com apenas 01 questão **N/A**, a amostragem do curso indicou 13% de **AHC**, muito aquém do estimado no PPC.

Deste curso o material coletado apresentou contraste mais forte em desfavor do PPC. Com isso, ressalta-se a importância de retomada de orientações mais urgentes voltadas ao aspecto avaliativo e metodológico por parte da gestão pedagógica.

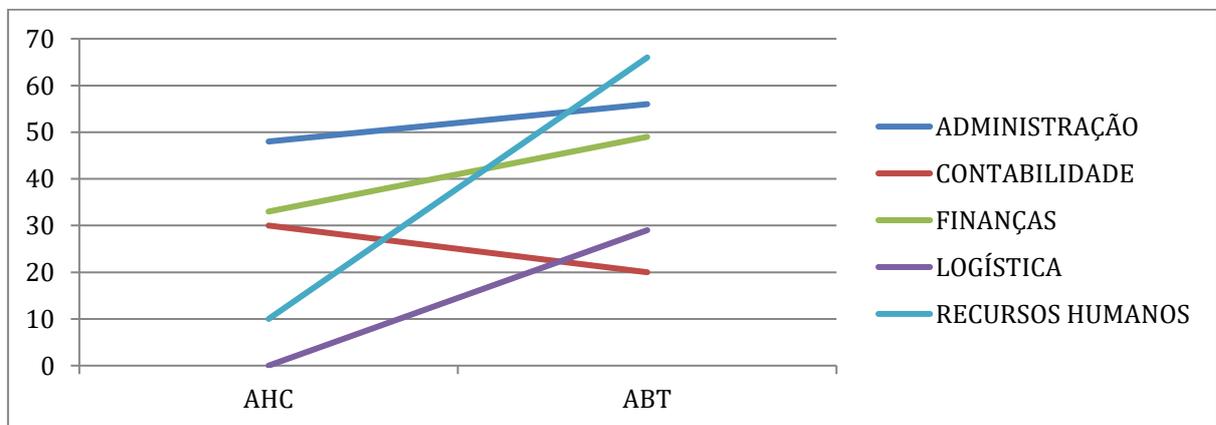
Tabela 7. Alvos pedagógicos em Recursos Humanos.

| RECURSOS HUMANOS – ALVOS PEDAGÓGICOS | AHC | AHC% | ABT | ABT% | N/A | TOTAL |
|---|------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|
| CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO | 7 | 87,5 | 0 | 0,0 | 1 | 8 |
| ESTUDO DO REGIME DE TRABALHO CELETISTA A | 2 | 14,3 | 12 | 85,7 | 0 | 14 |
| ESTUDO DO REGIME DE TRABALHO CELETISTA B | 1 | 6,7 | 14 | 93,3 | 0 | 15 |
| RELAÇÕES JURÍDICAS NO TRABALHO | 0 | 0,0 | 7 | 100,0 | 0 | 7 |
| TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM RECURSOS HUMANOS A | 0 | 0,0 | 17 | 100,0 | 0 | 17 |
| TENDÊNCIAS E CENÁRIOS EM RECURSOS HUMANOS B | 0 | 0,0 | 16 | 100,0 | 0 | 16 |
| TOTAL | 10 | 13,0 | 66 | 85,7 | 1 | 77 |

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

A Figura 3 mostra a linha de contraste **AHC x ABT** em cada curso, de acordo com o número de questões, ao mesmo tempo que sobrepõe entre si os cursos para visualização do que fora compilado a partir da coleta de dados deste trabalho.

Figura 3. Contraste AHC x ABT por curso

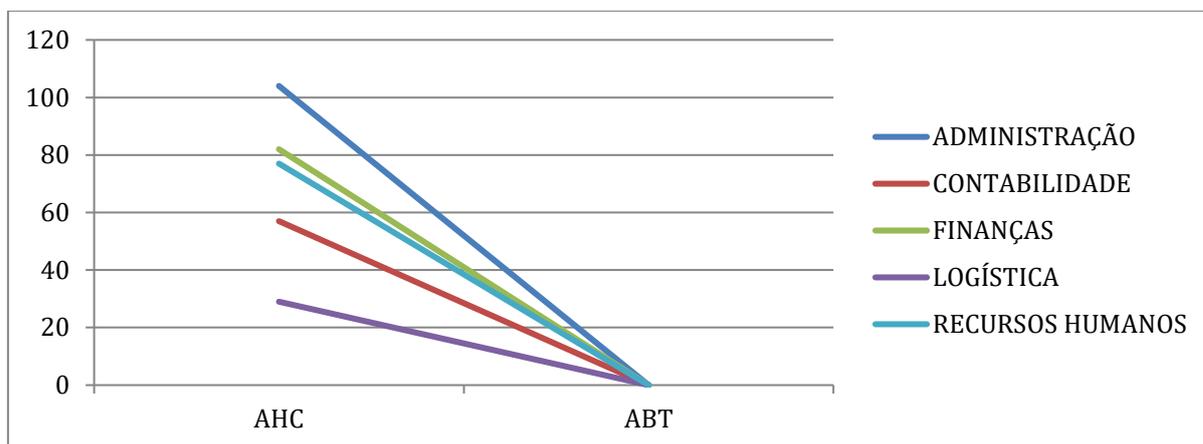


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

De acordo com a verticalização da linha, observa-se maior desnível entre AHC e ABT, onde o pico (extremidade superior) é o alvo pedagógico dominante no referido curso, a partir da quantidade absoluta de questões analisadas, subtraídas as questões **N/A**. Se tivesse ocorrido menor contraste entre AHC e ABT, a linha do curso teria se mantido horizontalizada. Aquela que apresenta predomínio, é a que demonstra um pico no gráfico, isto é, havendo um predomínio AHC, significa, portanto, que ela mostra um ponto mais elevado no gráfico.

A Figura 4 mostra, em nível hipotético da conformidade, como seria a linha de contraste das questões das atividades atendendo rigorosamente os PPCs, considerando as mesmas quantidades de questões, com os alvos pedagógicos desejados pelas normativas institucionais, ou seja, o ideal avaliativo pedagógico e regimental de 100% de **AHC**.

Figura 4. Curva preconizada pelo PPC.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Neste sentido, dada a disparidade demonstrada entre as Figuras 3 e 4 na representação dos alvos pedagógicos, como um parecer crítico ao resultado desta análise, considerando os objetivos deste estudo, observa-se uma tendência muito pouco significativa de avaliação por competências e habilidades.

5 MATERIAL PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÃO À AVALIAÇÃO.

O presente material se aplica com a finalidade de orientar o professor no desenvolvimento das atividades avaliativas por competências, de acordo com o Regimento Comum das Etecs 2022 (São Paulo, 2022) e os PPCs de cada curso (São Paulo, 2021).

A orientação está organizada em um modelo de cabeçalho para atividade avaliativa, a ser usado pelos professores e em uma avaliação por rubrica como forma de melhoria do processo de elaboração e aplicação de atividades avaliativas e em um modelo de cabeçalho a ser utilizado nessas atividades, tornando-as mais idôneas para com a proposta curricular, também a ser usado pelos professores, quando da elaboração de suas atividades.

Entende-se por idônea a avaliação em que o aluno seja capaz de demonstrar objetivamente e de forma mensurável apropriação e domínio das tecnologias inerentes ao componente curricular, com critérios de avaliação explícitos, de maneira que lhe tenham sido dados anteriormente os subsídios cognitivos e técnicos para a realização da atividade, sem que haja suspeição ou dúvidas quanto ao processo avaliativo, como critérios de avaliação pouco claros, subjetivos ou considerados questionáveis pelos envolvidos no processo.

Modelo de cabeçalho para atividade avaliativa

O cabeçalho é um recurso textual importante para a organização do trabalho avaliativo. Desta forma, a adoção de um modelo expressa maior organização e planejamento, bem como clareza e transparência nos critérios de avaliação. O cabeçalho a seguir (Quadro 1) deve ser usado como modelo nas avaliações, com o intuito de balizar o foco da avaliação entre competências e habilidades e tornar explícito na atividade o que se espera que o aluno demonstre ter domínio.

Quadro 1 – Modelo de cabeçalho para avaliação.

| ETEC “NOME DA ETEC” | | |
|--|----------------------|-------|
| Nome do aluno: | Módulo/Curso: 2º ADM | Data: |
| Componente curricular: <i>Legislação Empresarial</i> | Professor: | |
| Foco: Habilidades 1. Identificar os tipos de contratos que regulamentam as relações comerciais. 2. Selecionar o tipo de contrato adequado à relação comercial estabelecida. Competência 1. Analisar os tributos específicos correlacionados ao modelo de negócio da empresa. | | |
| Critérios de Avaliação: Pertinência das informações, propor soluções. | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Também podem ser acrescentados ao modelo outros itens que se façam necessários para atividades específicas.

De acordo com Nicola e Amante (2021), a rubrica é um método que apresenta critérios específicos que define diferentes níveis descritivos relacionados à tarefa proposta, cuja gradação pode ser qualitativa. A intenção da rubrica pelo professor é levá-lo a auto avaliação do processo de elaboração e de aplicação das atividades avaliativas. Segundo Wolf e Stevens (2007), rubrica torna a aprendizagem e o atingimento dos objetivos propostos mais claros e precisos, além de ser uma ferramenta de auto avaliação e feedback.

Os itens da rubrica abaixo (Quadro 2) devem ser norteadores para todas as atividades avaliativas. A realização da rubrica pelo professor é de suma importância, uma vez que se deve garantir o alinhamento de sua proposta de trabalho com o Plano de Curso.

Quadro 2 – Rubrica para autoavaliação docente.

| Avalie a elaboração da avaliação, conforme os itens | | |
|--|--|---|
| A | O objetivo da avaliação e os do PPC? São objetivos de todas as avaliações as habilidades e competências, elencadas no item 4.4- Formação Profissional do PPC. O objetivo da avaliação deve estar também evidenciado no Plano de Trabalho Docente, de acordo com o cronograma das atividades programadas. | |
| | <input type="checkbox"/> estão plenamente alinhados | <input type="checkbox"/> estão parcialmente alinhados |
| | <input type="checkbox"/> não estão alinhados. | |
| B | A avaliação apresenta cabeçalho com foco em competências e habilidades? O cabeçalho deve nortear e esclarecer objetivamente as intenções da atividade avaliativa. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, com todos os itens | <input type="checkbox"/> sim, mas incompleto |
| | <input type="checkbox"/> não apresenta cabeçalho. | |
| C | As competências e habilidades da avaliação já foram trabalhadas em aula? Lembrar que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deve ser vista como uma forma de fornecimento de feedback ao aluno quanto ao atingimento de competências e habilidades previamente trabalhados, com o intuito da constante melhoria. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, pelo próprio professor | <input type="checkbox"/> sim, por outro professor |
| | <input type="checkbox"/> não, é a primeira vez. | |
| D | Os critérios de avaliação estão explícitos? Os critérios de avaliação devem ser claros, objetivos e mensuráveis. São maneiras de demonstrar a apropriação das competências e habilidades por parte dos alunos durante a atividade. Os critérios de avaliação podem ser aplicados em diversos instrumentos de avaliação. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, todos estão explícitos | <input type="checkbox"/> sim, parcialmente explícitos |
| | <input type="checkbox"/> não, falta explicitá-los. | |
| E | Os critérios de avaliação já foram anteriormente trabalhados em aula? As formas de demonstração do domínio de competências e habilidades são diversas. O professor deverá ter oportunizado atividades para os alunos praticarem antes de serem avaliados. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, pelo próprio professor | <input type="checkbox"/> sim, por outro professor |
| | <input type="checkbox"/> não, é a primeira vez. | |
| F | O plano de trabalho docente prevê essa avaliação? É fundamental que o professor tenha organizado o cronograma de trabalho para prever suas avaliações de tempo em tempo, de forma que os alunos também tenham acesso a essa organização. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, prevê com exatidão | <input type="checkbox"/> sim, prevê com diferenças |
| | <input type="checkbox"/> não, está fora do plano. | |
| G | O plano de avaliações contempla instrumentos diversificados? Para o desenvolvimento global do aluno é necessário programar avaliações com instrumentos diversificados, de forma que o aluno tenha linguagens ou maneiras diferentes para demonstrar sua aprendizagem. | |
| | <input type="checkbox"/> sim, ao menos 3 diferentes | <input type="checkbox"/> sim, apenas 2 diferentes |
| | <input type="checkbox"/> não há diversificação. | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise qualitativa dos resultados obtidos cabe responder ao questionamento foco da presente dissertação: as avaliações escolares nos componentes curriculares teóricos dos cursos do eixo de Gestão e Negócios estão sendo elaboradas conforme orientam os PPCs, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades?

Verificou-se que, com a apresentação das demonstrações estatísticas tabuladas, após as leituras e interpretações apontadas em uma linha qualitativa de análise, houve predomínio de um processo avaliativo por Conhecimentos (bases tecnológicas) sobre o processo de avaliações por Competências e Habilidades. Em outras palavras, prevaleceram aspectos ditos informal e popularmente como “conteudistas” das questões nas atividades avaliativas analisadas sobre as questões e enunciados que envolvam resoluções pela demonstração de Habilidades e Competências.

Assim, esta constatação indica prevalência da não observância de diretrizes que regem os cursos técnicos do CPS, bem como a legislação vigente sobre os objetivos básicos da Educação Profissional de Nível Médio, evidenciando um desacordo com as publicações atuais sobre os conceitos de avaliação adotados pelas empresas em sua política de recrutamento e seleção, políticas estas que se baseiam na valorização do capital humano como agregador à competência da própria empresa e seu profícuo desenvolvimento. Ainda, deve-se considerar que este estudo sintetiza uma observação racional e detalhada sobre uma prática docente dos cursos técnicos do Eixo de Gestão e Negócios de uma Etec do interior do Estado de São Paulo.

Por este motivo, é visível a necessidade de criação de um recurso adicional de orientação para convergência entre a avaliação realizada em sala de aula e o PPC. Por este motivo, seguindo o objetivo secundário desta dissertação, criou-se um material de orientação para os docentes, conforme a Seção 5, com o intuito de alinhar o plano de curso ao processo de avaliação, por meio dos instrumentos acadêmico-pedagógicos próprios da Etec e garantir que o plano de curso seja efetivo enquanto documento base para o trabalho docente nesses cursos alvos do projeto.

O material de orientação, apresentado na Seção 5 deste trabalho, compõe-se de uma auto avaliação por rubrica com a finalidade de guiar o docente por alguns elementos essenciais do processo avaliativo. Esse modelo de avaliação é passível de alterações, uma vez que cada curso ou Etec poderá adaptá-lo à sua realidade. Cabe ressaltar que o trabalho da gestão pedagógica

em cada Etec tem autonomia em sua metodologia de trabalho para que se atinjam os objetivos pedagógicos e metas institucionais, de forma que o conteúdo da orientação seja visto como um modelo de guiamento para o alinhamento da elaboração do processo avaliativo. Uma vez que existam mudanças nos PPCs ou nas próprias políticas pedagógicas futuramente, a gestão escolar ou mesmo o professor poderão realinhar os meandros de seus trabalhos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro componente desse material norteador é o cabeçalho descritivo da atividade. Durante a análise dos materiais coletados foi percebida a ausência desse elemento bastante simples, mas de muita valia no processo ensino-aprendizagem quando se fala em avaliação escrita ou exercícios teóricos, cuja finalidade é identificar, explicitar e definir o objeto da avaliação, objetivo este que deve ser uma ou mais habilidades e competências. Neste sentido, um dos itens centrais da orientação é promover a conscientização docente para a adoção de um modelo de cabeçalho descritivo com o foco da atividade e seus objetivos de avaliação. Reitera-se que, como se pode verificar nos anexos, nas Etecs os professores têm seus modelos próprios de materiais de aula, contudo. Não obstante, trata-se de reorientar a equipe pedagógica sempre que necessário, para tornar o processo avaliativo ainda mais idôneo e eficiente, no tocante àquilo que se espera ser trabalhado durante o curso.

A partir do desenvolvimento de Competências e Habilidades é esperado que o aluno tenha autonomia e uma disposição prévia no que concerne à resolução de problemas complexos em suas atividades profissionais, tais como enfrentamento de situações-problema, tomadas de decisão, analisar dados e informações criticamente, entre outras habilidades. Com isto, as propostas curriculares atuais mantêm em primeiro plano em seus objetivos a formação e o desenvolvimento das competências profissionais e não apenas de conhecimentos teóricos. As competências emocionais pessoais e interpessoais, que relacionam o profissional a si mesmo e às tarefas a serem realizadas e às outras pessoas, têm sido vistas como indispensáveis para se considerar um profissional apto a enfrentar os desafios do trabalho e, por que não, da vida em sociedade.

Ser competente é saber agir de forma coerente, aplicar o conhecimento oportunamente com um fim social e produtivo, para si e ao mesmo tempo para a sociedade. Ser assertivo nas relações e a capacidade de discernir os caminhos frente a riscos são duas competências o que o mercado de trabalho procura em seus profissionais.

O profissional técnico de Gestão e Negócios deve estar preparado para aconselhar, planejar, criar, organizar, decidir, não apenas executar, seguir ou cumprir. Lidar com a

complexidade nas ações do trabalho é o foco da gestão empresarial. As instituições buscam nos profissionais a solução inovadora e criativa para os problemas e obstáculos que estão em constante mudança.

Neste aspecto os gestores precisam manter a empresa aberta para as mentes que aprendem continuamente, trazendo de fora para dentro as respostas para seus conflitos e dificuldades. Indo mais além, se a empresa pensa, logo, ela existe, retomando Descartes.

Fazendo a ponte com esta realidade econômica e do trabalho, a escola técnica deve garantir a formação integral do profissional, de forma que ele se perceba, em primeiro lugar, consciente daquilo que o mundo espera dele e, em segundo lugar, competente, hábil e com vontade de progredir em sua carreira na área de Gestão, carreira esta que se apresenta multifacetada e com inúmeras possibilidades de atuação.

A Etec, trabalhando em prol de um ensino técnico de qualidade, deverá proporcionar aos alunos as situações de aprendizagem condizentes com sua formação profissional. Para tanto, o professor, juntamente com a equipe pedagógica, deve acolher o PPC com atenção e apropriar-se dele como o princípio referencial da organização didático-pedagógica. O PPC como instrumento de consulta deve ser usado constantemente, uma vez que é ele que irá nortear, junto com o Regimento, os caminhos para o trabalho com o aluno.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, T. F.; ABEGG, I.; COSTA, M. R. J.; TITTON, M. **Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional**. 2014. p.346-362. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 95, n. 240, ago. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hPc6CRnw4C4TMp6jF5P4ZWQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.
- BITELLO, L. A. **Análise da contribuição do programa de aprendizagem profissional do SENAC Canoas / RS para inserção do jovem no mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de competências profissionais**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unilasalle, Canoas.
- BOSCHETTI, L. P. Z. **A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.
- BRASIL, Casa Civil. **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008, que altera os dispositivos da LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em 20/06/2023.
- _____, Ministério da Educação (MEC). **Educação profissional: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em 20/07/2023.
- CASTRO, B. A. R. **O RH estratégico na implementação da gestão por competências**. 17p. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636. Ano 5, número 17, fevereiro de 2015.
- CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, Nº 39. Janeiro / abril, 2008.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1ª ed. - 4ª reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, C. P. C. **Gestão por competências como ferramenta para um RH estratégico**. 2007. 31p. Dissertação de Mestrado. – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2007. Disponível em < GESTÃO POR COMPETÊNCIAS COMO

FERRAMENTA PARA UM RH ESTRATÉGICO - PDF Download grátis (docplayer.com.br)>. Acesso em 13/07/2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. 2015. p. 443-466. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 2, jul. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

MORAES, G. H. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

NICOLA, R. M. S.; AMANTE, L. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e07582, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.7582. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7582>. Acesso em 25/10/2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RIO CLARO. Etec Professor Armando Bayeux da Silva. **Projeto Político-Pedagógico 2023 (PPP)**. Rio Claro, 2023. Disponível em <[64b9770edb9d5.pdf \(etecbayeux.com.br\)](#)>. Acesso em 19/07/2023.

SÃO PAULO, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Contabilidade**. São Paulo, 2013a.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Recursos Humanos**. São Paulo, 2013b.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Administração**. São Paulo, 2019.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Logística**. São Paulo, 2020.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Plano de Curso da Habilitação Profissional de Técnico em Finanças**. São Paulo, 2021.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Deliberação CEETEPS nº 87, de 08 de dezembro de 2022**. São Paulo, 2022. Disponível em <https://www.etecbayeux.com.br/files/5b59a417d885b.pdf>. Acesso em 20/07/2023.

_____, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Sobre o Centro Paula Souza**. São Paulo, 2023. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em 01/07/2023.

SILVA, E. F. **A Educação profissional frente às demandas do mundo do trabalho: limites e possibilidades da pedagogia das competências**. 2015. 91p. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, Santa Catarina, 2015.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. UNESCO, 1996. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em 31/11/2023.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª Edição. Papyrus, 2002.

WOLF, K.; STEVENS, E. The role of rubrics in advancing and assessing student learning. p. 3-14. **The Journal of Effective Teaching**, vol. 7, nº 1. 2007.

APÊNDICE A – Termo de Autorização de uso de material para pesquisa.Termo de autorização de uso de material para pesquisa

Eu, _____, RG _____, autorizo o uso de material didático pedagógico de produção própria para a Dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA) intitulada *Avaliação escolar e gestão por competências nos cursos técnicos profissionalizantes (ETECs): o plano de curso em prática*, de autoria de Felipe de Camargo Costa, RG 40.693.688-2.

Declaro ainda estar ciente de que será garantido o anonimato e que todas as informações pessoais serão guardadas com o autor do presente trabalho.

Rio Claro, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do professor

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|-------------|--------------|----------|--|---|--|---|--|
| <p>Atingimen to de competênc ias</p> | <p>Desenvolvime nto de Competências</p> | <p>EDERBAL FOREST DA SILVA</p> | <p>2015</p> | <p>Capes</p> | <p>M</p> | <p>METODOLO GIA PARA ELABORAÇ ÃO DE CURRÍCULO REFERÊNCI A PARA OS CURSOS TÉCNICOS DO SISTEMA ESCOLA TÉCNICA ABERTA DO BRASIL E- TEC BRASIL</p> | <p>Analisar os limites e possibilidade s da pedagogia das competências para a formação do profissional cidadão, no sentido de refletir sobre uma formação profissional que atenda ao mercado como também forme para a cidadania</p> | <p>exploratóri o de cunho bibliográfic o</p> | <p>levantament o bibliográfic o</p> | <p>identificou-se que uma educação profissional organizada para o desenvolvime nto das competências atitudinais, cognitivas e operacionais, poderá apontar para a construção de uma sociedade menos desigual, pautada em valores coletivos e cooperativos e, simultaneame nte, que tal formação profissional tem potencialidad es para atender tanto ao mercado de trabalho quanto à</p> |
|---|--|--|-------------|--------------|----------|--|---|--|---|--|

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|---------------------------------|------|-------|---|--|--|---|--|--|
| | | | | | | | | | | formação para a cidadania. |
| Atingimento de competências | Desenvolvimento de Competências | THAIS CRISTINA FIGUEIRE DO REGO | 2016 | Capes | T | Formação profissional no Brasil: reflexões sobre reformulação pedagógica no Senac MG | analisar a educação profissional ofertada pelo SENAC Montes Claros/MG considerando a formação por competências em 2015 | pesquisa documental de docentes em unidade do Senac em MG | pesquisa com documentação de docentes, questionários | concluiu-se que os docentes procuram aplicar o modelo de competências em sua prática e seguem o que é proposto pelos documentos institucionais do SENAC Montes Claros/MG mesmo encontrando algumas dificuldades para isso. |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|---------------------------------------|-------------|--------------|----------|---|---|--|--|--|
| <p>Atingimen to de competênc ias</p> | <p>Desenvolvime nto de Competências</p> | <p>LUCIANE AMALIA BITELLO</p> | <p>2013</p> | <p>Capes</p> | <p>M</p> | <p>Contribuição do Senac para a inserção do jovem no mercado de trabalho a partir do desenvolvime nto de competências profissionais</p> | <p>analisar a contribuição do Programa de Aprendizagem Profissional oferecido pelo SENAC para o desenvolvime nto de competências profissionais na inserção do jovem no mercado de trabalho da região de Canoas/RS</p> | <p>jvens a partir de 16 anos na região de Canoas, RS</p> | <p>estudo de caso, entrevista, questionário e análise documental</p> | <p>(a) as diretrizes contidas no Projeto Político Pedagógico orientam parcialmente as ações dos docentes para o desenvolvime nto de competências em sala de aula; (b) a participação no Programa de Aprendizagem contribui para o desenvolvime nto de competências comportamen tais para os jovens egressos e alunos em formação; (c) através da participação no Programa de</p> |
|---|--|---------------------------------------|-------------|--------------|----------|---|---|--|--|--|

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|------|--------|---|--|---|----------------------------|-----------------------|--|
| | | | | | | | | | | Aprendizagem 80% dos jovens em formação terão acesso ao primeiro emprego; (d) as empresas contratantes costumam contratar os jovens que se destacam no Módulo Prático, através da avaliação das competências profissionais desenvolvidas no curso. |
| Atingimento de competências | Desenvolvimento de Competências | Claisy Maria Marinho-Araujo , Mauro Luiz Rabelo | 2015 | SciELO | A | discutem-se os referenciais utilizados na compreensão do conceito de competência e a avaliação por competência | clarificar e ampliar a abrangência da compreensão do conceito de competências na Educação | levantamento bibliográfico | revisão bibliográfica | a matriz de competências como opção teórico-metodológica para fundamentar procedimentos em avaliação e oportunizar indicadores, ações e estratégias |

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|--|------|--------|---|---|--|---|---|--|
| | | | | | | | | | | que promovam escolhas mais favoráveis à formação educacional e profissional com base em competências, levando em consideração um contexto mais global |
| Atingimento de competências | Desenvolvimento de Competências | Taís Fim Alberti, Ilse Abegg, Márcia Rejane, Julio Costa, Mauro Titton | 2014 | SciELO | A | pesquisa sobre dinâmicas de grupo e sua contribuição para aquisição de conhecimentos teórico-práticos | verificar se as práticas com dinâmicas de grupo colaboram com a aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades | ações realizadas em uma escola pública federal, envolvendo estudantes do terceiro semestre do curso técnico em Administração de Empresas. | revisão bibliográfica e coleta de dados dos participantes da pesquisa | Os resultados sinalizam que dinâmicas de grupo podem se configurar como uma prática pedagógica inovadora para o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Concluímos que a aprendizagem mediante dinâmicas de grupo pode se efetivar não |

ANEXO B – Cálculo Financeiro e Estatístico A

Nome _____ 1ºadm

Nome _____

Atividade de avaliação CFE ____/____/2023

AHC = 5

ABT = 0

1. Os salários de 20 funcionários de uma certa empresa estão listados no rol:

525, 579, 580, 599, 606, 613, 700, 780, 890, 900, 1100, 1150, 1200, 1300, 1300, 1330, 1450, 1500, 1500, 1500.

a) **AHC** Complete a tabela:

| R\$ | Freq. absoluta | Freq. acumulada | Freq. Relativa absoluta | Ponto médio |
|--------------|----------------|-----------------|-------------------------|-------------|
| 500 I– 700 | | | | |
| 700 I– 900 | | | | |
| 900 I– 1100 | | | | |
| 1100 I– 1300 | | | | |
| 1300 I– 1500 | | | | |
| Total | | | | |

b) **AHC** Determine a Média aritmética

c) **AHC** Determine a Mediana

d) **AHC** Determine a Moda

e) **AHC** Construa o Histograma e o Polígono de frequência da tabela acima.

ANEXO C - Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas A

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE ROTINAS ADMINISTRATIVAS – ATIVIDADE 11/04/23

| |
|----------------------------|
| <p>AHC = 3 ABT = 0</p> |
|----------------------------|

1. Gestão do Conhecimento em uma empresa familiar

A XYZ é uma empresa de construção civil de luxo que atua na construção e comercialização de apartamentos em prédios residenciais. Com mais de 30 anos de mercado, a XYZ é reconhecida por sua excelência e pela personalidade forte de seu fundador, no caso, seu pai. Ele conduz os negócios de forma centralizadora e é responsável por todos os detalhes. Conhece todos os clientes pelo nome e elabora seus contratos pessoalmente. Tem vários acordos comerciais com parceiros, fornecedores e clientes e trata de tudo como se cada empreendimento fosse único.

Embora você e seu irmão tenham a formação em engenharia, seu pai faz questão de deixá-los nas obras e longe da administração dos negócios para não diluir a sua autoridade e independência. Ocorre que, de maneira inesperada, seu pai adoeceu, e o médico recomendou o afastamento dele das atividades por tempo indeterminado, estando praticamente inacessível nesse período. Não houve tempo para nada.

Agora, você e seu irmão estão preocupados, pois não têm conhecimento sobre as atividades da empresa com bancos, fornecedores, clientes e novos projetos. Estão tentando juntar documentos encontrados na sala do pai, mas sem saber por onde começar. Vocês querem levar a construtora adiante, mas com uma gestão diferente da dele. Diante desse contexto, pergunta-se:

1. **AHC** Havia Gestão do Conhecimento na Construtora XYZ?

2. **AHC** Como os filhos podem iniciar o desafio de uma gestão mais moderna e focada no conhecimento organizacional?

2. A nova economia: como as empresas devem se adequar à sociedade do conhecimento.

A Sapatênis é uma empresa de calçados que utiliza um modelo de negócios tradicional. Ela está localizada, há dez anos, num ponto de venda dentro de uma galeria, numa área nobre de uma cidade. A empresa tem 20 funcionários e uma linha de produtos voltado para o público masculino e feminino. Com o passar do tempo, a Sapatênis foi perdendo competitividade e faturamento. Os problemas se iniciaram com a concorrência dos produtos chineses e se intensificaram com a falta de tempo de seus clientes para ir até a loja. Soma-se a isso o fato do local não ter vagas para estacionamento. Também os altos custos do aluguel contribuem para a redução da lucratividade da empresa.

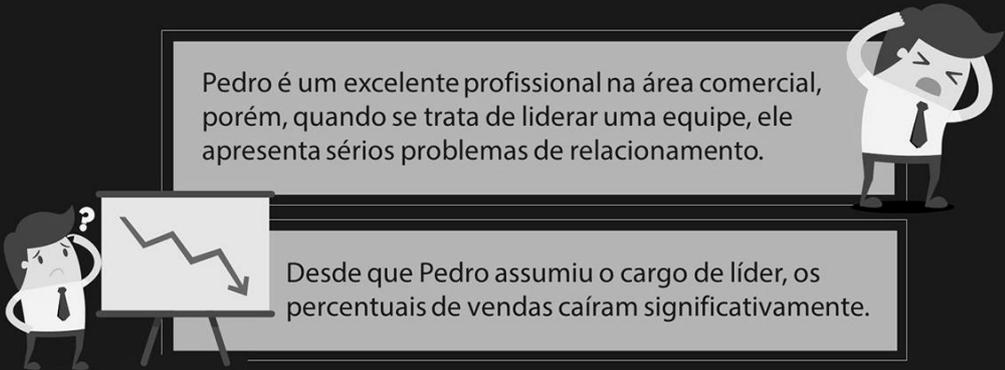
Durante uma palestra, Haroldo Lemos, proprietário da Sapatênis, ouviu que a nova economia, baseada na sociedade da informação, exige novos modelos de negócios, mais ágeis nas respostas aos clientes e com maior capacidade de adaptação de sua estrutura às mudanças inevitáveis do mercado. Haroldo ficou pensando naquilo.

Diante da situação apresentada, responda às questões a seguir:

- **AHC** Será que a Sapatênis se encaixa no contexto mencionado na palestra?
- **AHC** O que fazer para adaptar a empresa a clientes cada vez mais informados e conscientes?
- **AHC** Como aproveitar as tendências da nova economia e voltar a ter resultados positivos?

3. A empresa Silva Tecnologia, situada na cidade de Dom Pedrito, realiza manutenção e instalação de programas que facilitam o processo de gestão em empresas de pequeno porte na cidade.

Pedro, funcionário da empresa há mais de 20 anos, é responsável pela área comercial. Suas habilidades na área são indiscutíveis: negocia com clientes, atende o cliente com pontualidade e agilidade e bate todas as metas. Diante disso, foi nomeado líder do setor (por ser o funcionário mais antigo, foi o escolhido, sem que a empresa realizasse algum processo de seleção interna) e acabou assumindo uma equipe de 30 funcionários. Desde que assumiu o cargo, já se passaram 12 meses, e algumas considerações podem ser feitas sobre este período.



Pedro é um excelente profissional na área comercial, porém, quando se trata de liderar uma equipe, ele apresenta sérios problemas de relacionamento.

Desde que Pedro assumiu o cargo de líder, os percentuais de vendas caíram significativamente.

No dia a dia, ele costuma realizar constantes cobranças referentes ao batimento de metas, fazendo com que os colegas da área comercial se sintam pressionados. A cobrança de metas pode ser considerada uma das suas atribuições, porém Pedro não consegue ser cortês, muito menos motivar a equipe para que isso aconteça (constatações verificadas na pesquisa referente ao clima que a empresa realizou).

Você, enquanto consultor, foi contratado para desenvolver uma atividade na área comercial com o objetivo de solucionar essas questões. Diante dos fatos, você já percebeu que Pedro não tem habilidades para liderar uma equipe.

AHC Como você apresentaria a importância da liderança para os gestores que, assim como Pedro, têm dificuldades em liderar uma equipe?

ANEXO D – Fundamentos da Contabilidade A

1º SEMESTRE TÉCNICO DE FINANÇAS FUNDAMENTO DA CONTABILIDADE

| |
|---------------------|
| AHC = 4 ABT = 10 |
|---------------------|

NOME: _____

1 - **ABT** Com relação à contabilização de operações diversas, sua expressão em demonstrações contábeis e à base legal e normativa que a disciplina, julgue o item subsequente.

A demonstração de resultados do exercício é o relatório contábil que apresenta o conjunto de contas que impactaram na situação patrimonial líquida da empresa, aumentando ou diminuindo o patrimônio líquido.

- () Errado
() Certo

2 - **ABT** As Contas de Resultado são as que representam as variações patrimoniais. Dividem-se em Contas de _____ e Contas de _____.

Assinale a opção que apresenta todas as duas propostas de preenchimento das lacunas do texto no que se refere as Contas de Resultado, entre as opções abaixo selecione a que está CORRETA.

- a) Ganhos, Lucros.
b) Despesas, Receitas.
c) Ativos, Patrimônio.
d) Prejuízos, perdas.
e) Ativos, Passivos.

3 - **AHC** A Entidade Empresaria BOM SOSSEGO que comercializa colchões, durante o primeiro semestre de 2018, comprou móveis e utensílios no valor de R\$ 250.000,00 com pagamento realizado 70% à vista e o restante para 60 (sessenta dias). Diante do fato apresentado, é correto afirmar:

- a) O valor das contas debitadas corresponde a R\$ 175.000,00.
b) Será realizado um crédito no Ativo no valor de R\$ 250.000,00.
c) Será realizado um crédito de caixa no valor de R\$ 250.000,00
d) Haverá um registro de 2 débitos e um crédito.
e) Haverá um registro de crédito no passivo no valor de R\$ 75.000,00.

4 - **ABT** Julgue o item a seguir, a respeito de escrituração.

O lançamento é a técnica utilizada para se processar a escrituração. No caso dos livros

caixa e de contas a pagar, os eventos são registrados por meio de lançamentos contábeis que seguem o método das partidas simples.

- () Errado
() Certo

5 - **AHC** Na teoria contábil, pode-se entender que uma Conta é a representação de situações homogêneas da mesma natureza e espécie agrupadas sob uma denominação que as identifica.

Nesse contexto e sob o enfoque do registro contábil das contas, o valor do desconto concedido no recebimento de um direito é lançado, na empresa concedente, por débito, numa conta de

- a) Ativo
b) Despesa
c) Passivo
d) Patrimônio Líquido
e) Receita

6 - **AHC** No dia 31 de dezembro de 2017, o balancete da Cia. Coisas do Céu era composto pelos saldos das contas conforme descrição a seguir:

Caixa: R\$ 200,00

Empréstimos obtidos: R\$ 500,00

Capital social: R\$ 1.900,00

Equipamentos: R\$1.100,00

Estoque de mercadorias: R\$ 400,00

Impostos a pagar: R\$ 350,00

Bancos: R\$ 250,00

Prejuízos acumulados: R\$ 300,00

Móveis e utensílios: R\$ 500,00

O valor do passivo (capital de terceiros) da Cia.

Coisas do Céu, nesse dia, era de

- a) R\$ 450,00.
b) R\$ 850,00.
c) R\$ 1.900,00.
d) R\$ 2.450,00.

7 - **ABT** Acerca da escrituração dos fatos contábeis pelo método das partidas dobradas, assinale a alternativa correta.

- a) Não é compatível com um regime de contabilização em que a entrada ou a saída dos recursos financeiros pode ocorrer em exercício

financeiro distinto daquele em que aconteceu o fato gerador.

- b) Permite o controle simultâneo de todos os elementos patrimoniais e de resultado, visto que, de acordo com esse método, não há débito sem crédito e ambos tem que ser de valores idênticos.
- c) Trata-se de método de escrituração recente, ainda não amplamente adotado, visto apresentar inconsistências que podem levar a uma avaliação imprecisa da situação financeira da entidade.
- d) Tem base no princípio de que, para todo débito, há um, e somente um, crédito correspondente.
- e) Determina que todo fato contábil e (ou) ato administrativo deve ser registrado em pelos menos dois livros de escrituração, sendo um deles, obrigatoriamente, o livro Diário.

8 - **ABT** A contabilidade é o instrumento que fornece informações para a tomada de decisões dentro e fora das entidades econômico-administrativas.

- () Errado
- () Certo

9 - **ABT** Assinale a alternativa em que se apresenta de forma adequada o objetivo da Contabilidade.

- a) A elaboração de guias de recolhimento de tributos.
- b) A geração de informações para o controle dos estoques.
- c) A geração de informações úteis para a tomada de decisões por parte de seus usuários.
- d) A mensuração dos elementos patrimoniais.
- e) A avaliação da capacidade de pagamento das obrigações de uma entidade.

10 - **ABT** A contabilidade propõe-se a identificar fatos que afetem o patrimônio da empresa, registrá-los, classificá-los, resumindo-os, e divulgá-los para que possam ser estudados pelos interessados.

- () Errado
- () Certo

11 - **ABT** O patrimônio, objeto da Contabilidade, é um conjunto de _____, _____ e _____ avaliado em moeda e pertencente a uma pessoa.

Assinale a opção que apresenta todas as três propostas de preenchimento das lacunas do texto no que se refere aos Componentes do Patrimônio (Objeto da Contabilidade), entre as opções abaixo selecione a que está CORRETA.

- a) receitas, despesas e prejuízo.
- b) bens, direitos, obrigações.
- c) despesas, custos e perdas.
- d) custos, despesas e prejuízo.
- e) receitas, ganhos e lucros.

12 - **ABT** As informações geradas pela Contabilidade devem propiciar aos seus usuários base segura às suas decisões, pela compreensão do estado em que se encontra a Entidade, seu desempenho, sua evolução, riscos e oportunidades que oferece. Dentre os atributos que revestem essa informação, aquele que presume que o usuário dispõe de conhecimentos de Contabilidade e dos negócios e atividades da Entidade, em nível que o habilite ao entendimento das informações colocadas à sua disposição, desde que se proponha analisá-las, pelo tempo e com a profundidade necessários, é denominado:

- a) confiabilidade;
- b) compreensibilidade;
- c) tempestividade;
- d) comparabilidade;
- e) competência.

13 - **ABT** Em relação ao Conceito de Contabilidade, selecione entre as opções abaixo a que está CORRETA:

- a) A contabilidade é uma ciência que permite, através de suas técnicas, manter um controle eventual das receitas da empresa.
- b) A contabilidade é uma ciência que permite, através de suas técnicas, manter um controle esporádico das despesas da empresa.
- c) A contabilidade é uma ciência que permite, através de suas técnicas, manter um controle eventual do patrimônio da empresa.
- d) A contabilidade é uma ciência que permite, através de suas técnicas, manter um controle provisório do patrimônio da empresa.
- e) A contabilidade é uma ciência que permite, através de suas técnicas, manter um controle permanente do patrimônio da empresa.

14 - **AHC** EFETUAR OS LANÇAMENTOS CONTÁBEIS.

- 1° - Abertura da empresa através da Integralização de Capital Social no valor de R\$100.000,00 sendo R\$80.000,00 em depósito bancário, R\$10.000,00 em Dinheiro e R\$10.000,00 em Equipamentos.
- 2° - Pagamento de Honorários de Constituição no valor de R\$500,00 através de cheque
- 3° - Pagamento de despesa com aluguel em dinheiro através de Recibo no valor de R\$1.500,00.
- 4° - Compra de Mercadorias para Revenda no valor de R\$10.000,00 sendo pago metade a vista através do Banco e metade a prazo.
- 5° - Receitas referente a venda valor de R\$30.000, sendo 50% a vista recebido através de caixa e o restante a prazo.
- 6° - Despesa com combustível no valor de R\$500,00 com pagamento a vista através de cheque bancário.
- 7° - Provisão de folha de pagamento no valor de R\$50.000,00

“As pessoas costumam dizer que a motivação não dura sempre.
Bem, nem o efeito do banho, por isso recomenda-se diariamente.”