

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Avaliação Alternativa Digital: estudo de caso em um
curso Técnico em Administração da Rede Nacional EaD
Senac – Brasil**

Elizabeth Batista de Souza

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



**Avaliação Alternativa Digital: estudo de caso em um
curso Técnico em Administração da Rede Nacional EaD
Senac – Brasil**

Elizabeth Batista de Souza

Dissertação orientada pela Professora Dr^a Lúcia Amante

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2019

AGRADECIMENTOS

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

(Paulo Freire)

A realização deste trabalho de mestrado contou com o apoio e incentivo de várias pessoas importantes, sem as quais não teria sido possível chegar até aqui e às quais sou eternamente grata.

Aos Professores do MPeL, pelos ensinamentos e inspiração.

Ao Senac-RS, em especial à equipe do Senac EaD, pela confiança e abertura de suas portas para realização desta pesquisa.

À Professora doutora Lúcia Amante, pela sua orientação, incentivo constante e total disponibilidade em ajudar a resolver os desafios encontrados ao longo da realização deste trabalho.

A minha família e amigos, pelas partilhas constantes e pela compreensão das ausências.

À minha companheira de aventuras, Angela Loureiro, pelo apoio incondicional e incentivos constantes. E por nunca ter permitido que eu deixasse de acreditar que seria possível.

RESUMO

A motivação para realizar esta investigação se deu a partir da expansão da oferta a distância de cursos de formação profissional técnica e da escassez de estudos que dessem sustentação a essas práticas, sobretudo no que tange aos desafios de realizar a avaliação de competências com o uso de recursos digitais. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada acerca do processo avaliativo em cursos profissionais técnicos de nível médio desenvolvidos em contextos digitais. Para tanto, optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, com recurso a um estudo de caso, tendo sido selecionada como objeto de estudo uma turma do curso Técnico em Administração, ofertado a distância em uma Instituição de educação profissional brasileira. Foram utilizados como instrumentos para coleta e análise de dados: entrevistas com professores e coordenador pedagógico do curso, observação não participante a uma turma do curso (Turma 2018/1) e análise de documentos, a saber: Projeto Político Pedagógico, Plano do curso Técnico em Administração, Manual de Procedimentos do Pedagógico e os Planos de Trabalho Docente do primeiro módulo do curso. A coleta de dados foi realizada de abril a agosto de 2018. O referencial teórico no qual está assente esta pesquisa diz respeito à cultura da avaliação de competências e à edumetria, em especial nas dimensões e nos critérios estabelecidos pelo Modelo PrACT, desenvolvido no âmbito de uma perspectiva de avaliação alternativa digital. Tais referenciais foram organizados em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à contextualização e evolução do conceito de avaliação desde o início do século XX até os dias atuais, com foco na avaliação em contexto pedagógico. Já no segundo, foram apresentadas as bases teóricas da nova cultura da avaliação, em especial da avaliação alternativa digital. A análise dos dados recolhidos foi realizada à luz das quatro dimensões do referido modelo e respectivos parâmetros: Praticabilidade (custo, eficiência e sustentabilidade); Autenticidade (similitude, complexidade, adequação e significância); Consistência (alinhamento instrução/avaliação, multiplicidade de indicadores, adequação dos critérios e alinhamento competência/avaliação) e Transparência (democratização, envolvimento, visibilidade e impacto). Em relação às conclusões deste estudo, destaca-se que a análise do processo avaliativo do curso permitiu estabelecer o seu grau de aderência às dimensões do Modelo PrACT e indicar algumas ações à Instituição, de modo a ampliar seu alinhamento às práticas de uma avaliação alternativa digital, potencializadora da qualidade da aprendizagem no curso.

Palavras-chave: *Elearning*; Avaliação alternativa Digital; Modelo PrACT; Avaliação de Competências; Educação Profissional.

ABSTRACT

The motivation for carrying out the present research was based on the expansion of technical vocational training education, via e-Learning, and the lack of studies that support these practices, especially regarding the challenges of carrying out the assessment of competences with the use of digital resources. Therefore, the present study aims to present the results of a research carried out about the assessment processes in mid-level technical vocational courses in digital contexts. For this purpose, a qualitative research methodology was applied, by means of a case study, having selected a distance education class of the Technical Course in Administration as research subject, at a Brazilian Technical and vocational education institution. To this end, the following instruments for collecting and analysing data were applied: interviews with teachers and the pedagogical coordinator of the referred course, non-participant observation in a course group (Class 2018, 1st semester) and the analysis of several documents, such as the Political and Pedagogical Project, Course Plan, Manual of Pedagogical Procedures and the Work Plan for Teachers of the first module of the course. The theoretical framework on which the present research is anchored refers to the culture of competency assessment and edumetry, in particular regarding the dimensions and criteria established by the PrACT Model, developed within a perspective of alternative digital assessment. The aforementioned references were organized in two chapters, being the first one focused on the contextualization and evolution of the concept of assessment, from the early start of the 20th century to the present day, with a focus on assessment in pedagogical contexts. In the second chapter, the theoretical bases towards a new assessment culture, in particular the alternative digital assessment, are highlighted. The analysis of the research data was carried out in the light of the four dimensions of the referred PrACT Model and its parameters: Practicability (cost, efficiency and sustainability); Authenticity (similarity, complexity, appropriateness and significance); Consistency (alignment of instruction / assessment, multiplicity of indicators, appropriateness of criteria and alignment of competence / assessment) and Transparency (democratization, involvement, visibility and impact). With respect to the conclusions of the present study, it is worth noting that the analysis of the assessment process of the course enabled to establish degrees of adherence to the dimensions of the PrACT Model and to suggest initiatives to the Institution, in order to broaden its alignment with the practices of an alternative digital assessment, which consequently enhances the quality of learning.

Keywords: Elearning; Alternative Digital Assessment; PrACT model; Assessment of Competences; Vocational education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS	6
1.1 A avaliação como medida	8
1.2 A avaliação como consonância dos objetivos-desempenho	9
1.3 A avaliação como julgamento de especialistas	10
1.4 A avaliação como interação social complexa	12
1.5 A avaliação na era digital	13
2. A AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DIGITAL	16
2.1 Cultura de avaliação em contextos digitais: da perspectiva psicométrica à edumétrica	18
2.2 O Modelo PrACT: dimensões de avaliação de competências em contextos digitais	21
2.2.1 Dimensão Autenticidade	22
2.2.2 Dimensão Consistência	23
2.2.3 Dimensão Transparência	24
2.2.4 Dimensão Praticabilidade	25
3. METODOLOGIA	26
3.1 Objetivos de estudo e questões de pesquisa	27
3.1.1 Objetivos de investigação	27
3.1.2 Questões de investigação	28
3.2 Opção metodológica: pesquisa qualitativa	28
3.3 O método: estudo de caso	29
3.4 Instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados	30
3.4.1 A análise documental	30
3.4.2 A observação não participante	30
3.4.3 A entrevista semiestruturada	32
4. O ESTUDO DE CASO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
4.1 O contexto do estudo: a Instituição, o modelo avaliativo e o curso	37
4.1.1 A Instituição	37
4.1.2 Modelo Pedagógico Senac: referenciais de avaliação da aprendizagem	37
4.1.3 Curso Técnico de Nível Médio em Administração	40
4.2 Análise dos resultados	51
4.2.1 Análise da dimensão Autenticidade	51
4.2.2 Análise da dimensão Consistência	58

4.2.3 <i>Análise da dimensão Transparência</i>	64
4.2.4 <i>Análise da dimensão Praticabilidade</i>	69
4.2.5 <i>Cenário de implementação da cultura da avaliação no curso Técnico em Administração</i>	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
5.1 Conclusões	79
5.2 Aderência da cultura da avaliação ao Técnico em Administração: ações indicadas .	80
5.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICE ÚNICO	88

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Matriz para observação não participante	31
Quadro 2: Roteiro das entrevistas	33
Quadro 3: Perfil e organização curricular do curso Assistente Administrativo Senac	38
Quadro 4: Definição pedagógica das menções dos indicadores de competência	40
Quadro 5: Perfil Profissional de Conclusão Técnico em Administração	41
Quadro 6: Organização Curricular do Curso Técnico em Administração	42
Quadro 7: Detalhamento da Unidade Curricular 2	43
Quadro 8: Módulo 1 do curso Técnico em Administração Senac	44
Quadro 9: Número de tarefas avaliativas e indicadores por unidade curricular do Módulo 1	45
Quadro 10: Indicadores e descrição das tarefas avaliativas por UC (Módulo 1)	46
Quadro 11: Indicadores da Unidade Curricular 2 do Plano de Curso Técnico em Administração	54
Quadro 12: Exemplo de atividade avaliativa do Curso Técnico em Administração	55
Quadro 13: Tarefas avaliativas da UC 3 do curso Técnico em Administração	60
Quadro 14: Atividade 1 da UC 2 - como descrita no AVA	65
Quadro 15: Aderência do Curso Técnico em Administração ao Modelo PrACT	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Avaliação Alternativa Digital: atuação de professores e estudantes em cada etapa	20
Figura 2: Dimensões da Avaliação Alternativa Digital (Modelo PrACT)	22
Figura 3: Tela para acesso ao conteúdo da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração.....	59
Figura 4: Tela para acesso a videoaula da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração.....	59
Figura 5: Tela para acesso ao <i>quiz</i> da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração.....	60
Figura 6: Repositório das gravações dos momentos <i>on-line</i> no AVA.....	73

INTRODUÇÃO

Avaliar é uma atividade que está intrinsicamente atrelada ao rol das atividades humanas e está presente de forma quase automática em todas as situações da vida, estando situada historicamente a tempos muito remotos e atrelada a campos de pesquisa diversos, sobretudo nas Ciências Sociais, mobilizando conceitos de natureza cultural, social e política. Mateo (2000) afirma que a avaliação é uma forma específica de abordar, conhecer e de se relacionar com determinada realidade. Ao contexto deste estudo interessa especificamente a realidade educativa.

De todo modo, a avaliação aplicada ao contexto educacional tal como se conhece nos dias atuais tem um passado recente, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da escola pública de massas (Pinto, 2016). Desde então, ocorreu uma evolução do conceito de avaliação educacional até os dias atuais, que passou a ser percebida como parte do processo de ensino e aprendizagem, permeando todo o trabalho pedagógico, tendo como objetivo produzir informações sobre o progresso dos estudantes, sustentando ações que possam reverter para a melhoria da aprendizagem.

À avaliação atribui-se também a função de subsidiar as atividades pedagógicas em sala de aula e as práticas de gestão e elaboração de políticas educacionais. Políticas estas centradas no objetivo fundamental de proporcionar uma educação com qualidade e equidade. Para isso, é necessário que o processo avaliativo seja minuciosamente planejado, que os instrumentos e procedimentos sejam empregados com transparência e que os resultados sejam analisados e divulgados, com base na ética e no respeito às diferenças entre os estudantes.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a avaliação como “verificação contínua e cumulativa, do rendimento escolar, na qual devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Brasil, 1996).

No tocante à educação profissional técnica, campo empírico no qual este Projeto de Dissertação está inserido, a avaliação é definida como

o processo pelo qual se investigam as evidências do desenvolvimento de competências requeridas nos perfis profissionais de conclusão de curso. Neste caso, a ação avaliativa deve mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, considerando a realidade social, política, histórica, econômica e cultural na qual as relações humanas, situações de trabalho e formação são construídas. Mira-se com essa abordagem, a superação de uma prática tecnicista e condutivista, na qual a avaliação por competência poderia incorrer, se fixada apenas na aferição do conhecimento instrumental das tarefas prescritas na ocupação; e segue-se em

direção a uma avaliação para o desenvolvimento da competência, centrada na autonomia do aluno, na crença de sua capacidade transformadora da sociedade e em seu pleno reconhecimento como pessoa.

(Senac, 2015b: 5)

Foi diante dos desafios enfrentados para a implementação dessa prática avaliativa em currículos técnicos ofertados na modalidade a distância, na *Rede Nacional de Educação a Distância Senac*, que se decidiu realizar este estudo. A investigação aqui relatada foi realizada em uma das maiores instituições brasileiras de educação profissional e tecnológica, que possui longo histórico de oferta de educação a distância (desde 1967) e que consolidou sua oferta em todo o país, em 2013, com a criação de sua *Rede Nacional de Educação a Distância*. Nesse mesmo ano, a instituição passou também por um processo de alinhamento de seu modelo pedagógico, que, até então, era diverso em cada um dos estados brasileiros. Com a formação da *Rede EaD Senac*, empreenderam-se esforços para que os currículos fossem criados a partir de princípios únicos que estabelecessem o mesmo modelo curricular, os mesmos referenciais avaliativos e parâmetros para a modelagem de cursos a distância.

A educação profissional foi tratada em capítulo especialmente designada a ela na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil, reformada durante a década de 1990, que a definiu como complementar ao Ensino Médio. Ainda no fim da década de 1990, o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a LDB/1996, introduz o conceito de competência e a estabelece como princípio orientador da organização curricular e da prática pedagógica na educação profissional. Nesse parecer, a competência é definida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999). O Parecer CNE/CEB nº 11/2012 – que atualiza o parecer anterior – também sinaliza a necessidade de a educação profissional ter por centralidade em seus currículos o desenvolvimento de competências.

Em relação às práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências, segundo Depresbiteris (2005), têm-se como premissa o estímulo à resolução de problemas, de modo a levar os estudantes a mobilizar conhecimentos já adquiridos e a integrar novos. Neste contexto, o conteúdo passa a ser meio e não o fim em si mesmo. Tais práticas, no entanto, exigem uma mudança no paradigma educacional tradicional, focado na transmissão de conhecimentos pelos professores e em uma postura passiva dos estudantes.

No que se refere à oferta de educação a distância, o Decreto presidencial nº 5.622/2005, regulamenta a sua oferta no sistema educacional brasileiro e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no seu artigo 33, estabelece as diretrizes para oferta de cursos técnicos a distância, definindo percentual de carga horária presencial obrigatória para esses tipos de curso, quando da oferta na modalidade a distância.

Em paralelo a esses avanços na regulamentação da oferta de cursos na modalidade a distância, as novas tecnologias da informação e comunicação trouxeram um novo cenário à oferta educacional, possibilitando uma dinâmica de estudo que permitiu acesso de grande número de pessoas aos ambientes virtuais de aprendizagem e a um rico ambiente para interação e colaboração. No entanto, como afirma Primo (2006:63), “ainda são tímidas as reflexões e pesquisas no sentido de auxiliar o professor, a saber, se a interação do usuário e o conteúdo estão permitindo o desenvolvimento de competências profissionais”.

No que diz respeito à oferta de educação profissional técnica a distância, percebe-se uma escassez ainda maior de estudos acerca do como acontece o processo avaliativo e de sua efetividade no desenvolvimento de competências profissionais, estando a maior parte dos estudos focada na educação superior.

Nesse sentido, justifica-se empreender esforços para realizar um estudo sobre os desafios de avaliar o desenvolvimento de competências em cursos técnicos realizados *on-line*, de modo a contribuir para a efetividade do desenho educacional e das práticas avaliativas desses tipos de cursos.

Assim sendo, com este estudo, buscou-se investigar como ocorre o processo de avaliação em cursos técnicos de nível médio ofertados *on-line*, de modo a conhecer quais são os tipos de atividades e instrumentos avaliativos adotados e se as estratégias avaliativas utilizadas possibilitam uma experiência transparente, consistente, autêntica e sustentável. Essas quatro características são consideradas por Pereira, Oliveira e Tinoca (2010), como sendo dimensões que demonstram a legítima implementação de uma cultura avaliativa alinhada às novas práticas de aprendizagem realizadas em ambientes com uso intenso de tecnologias.

Em consonância com os objetivos e a metodologia definidos para realização deste estudo, o presente trabalho está dividido em duas partes, uma dedicada a detalhar os referenciais teóricos e a metodologia que subsidiaram a pesquisa; e outra em que são apresentados e discutidos os resultados do estudo.

Os capítulos 1 e 2 são dedicados à apresentação do arcabouço teórico que subsidiou este estudo, nos quais se busca circunscrever os conceitos que são discutidos durante o trabalho. O primeiro capítulo, intitulado “Avaliação da Aprendizagem: evolução das concepções teóricas”, tem como objetivo clarificar as diversas concepções de avaliação que vigoraram desde o início do século XX até os dias atuais. Já o segundo capítulo, intitulado “Avaliação Alternativa Digital”, dedica-se a apresentar as dimensões e os parâmetros que compõem a nova cultura de avaliação, com ênfase em uma avaliação alternativa digital e sua matriz conceitual.

No capítulo 3 apresenta-se a metodologia de trabalho utilizada neste estudo. São detalhadas as questões e os objetivos, métodos e instrumentos adotados na pesquisa, com a devida justificativa às escolhas realizadas. No capítulo 4, são apresentadas as evidências e discutidos os resultados do trabalho, organizados por cada uma das dimensões da avaliação alternativa digital, tendo por base o Modelo PrACT, que constituiu o referencial teórico de análise (Amante, Oliveira & Pereira, 2017). No capítulo 5, por fim, são apresentadas as conclusões do trabalho, que incluem um conjunto de ações de aprimoramento indicadas para a prática avaliativa em cursos de formação profissional técnica.

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O processo de avaliação da aprendizagem vem, ao longo do tempo, passando por alterações decorrentes da própria evolução do processo de ensino-aprendizagem, que, cada vez mais, deixa de estar focado no ensinar – contexto em que o professor é o centro do processo – para focar-se no aprender, em que o aluno passa a ser o centro da cena educativa. No entanto, percebe-se uma evolução mais rápida nas práticas educativas do que se pode perceber em suas propostas avaliativas (Pinto, 2016). Observa-se, em muitas instituições, propostas pedagógicas modernas, cujo protagonismo do processo de aprendizagem está mesmo assente no estudante e que abarca boas estratégias capazes de gerar aprendizagens ativas, mas, não raro, essas mesmas instituições pecam na concepção de avaliação que praticam.

Pinto e Santos (2006) ressaltam que a avaliação é considerada um dos conceitos mais relevantes em termos pedagógicos, sendo alvo de muitos debates e estudos, mas também chamam a atenção para uma possível banalização da avaliação, sendo a ela atribuída a responsabilidade de resolver os problemas de aprendizagem do aluno “como se de problemas de avaliação tratassem, isto é, com mais avaliações” (Pinto & Santos, 2006:7).

Para além de qualquer visão extrema, é inegável que a avaliação é elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem e que, ancorada em um paradigma construtivista, mostra-se como instrumento que permite mais do que fornecer evidências sobre o desempenho dos estudantes, também subsidiar professores e estudantes com informações que possibilitem ensinar e aprender melhor, colaborando de forma efetiva para a construção de uma escola de qualidade.

Seja como for, ao longo da história, desde o início do século XX, quando se inicia a concepção de escola tal como compreendemos atualmente (Pinto, 2016), observa-se um processo de evolução das concepções teóricas que versam sobre a avaliação da aprendizagem, no que tange às suas funções.

De acordo com Pinto e Santos (2006), há sempre uma intencionalidade incutida no processo avaliativo, que remete a uma série de pedidos sociais, que estão diretamente ligados à evolução da própria escola e dos sistemas educativos, da cultura e saber, bem como à organização do próprio trabalho. Esses autores categorizam a avaliação da aprendizagem em cinco grandes funções que estão relacionadas a períodos históricos, cuja intencionalidade varia conforme interesses sociais que estejam em evidência no momento: avaliação como

medida, como consonância dos objetivos-desempenho, como julgamento de especialistas, como interação social e a avaliação digital.

1.1 A avaliação como medida

A avaliação com função de medida, surge a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento de estudos que buscavam desenvolver escalas que normatizassem o desempenho dos estudantes, estando centrada no desenvolvimento de instrumentos de medida que dessem ao processo avaliativo rigor, objetividade e normalização. No início do século XX, os psicólogos A. Binet e H. Simon criam uma escala métrica de inteligência, a partir de fundamentos da psicometria, que passou a nortear os testes utilizados no campo pedagógico (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação compreendida como medida, denominada por Guba e Lincoln (1989) como *Geração da Medida*, privilegia o eixo professor-aluno, tendo o professor função central no processo e ao aluno é delegado papel passivo, sendo este o modelo pedagógico focado no ensinar. Desse modo, segundo Pinto e Santos (2006),

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas sobretudo aos defeitos dos próprios estudantes, em particular a falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, a ausência de esforço ou de trabalho, ou então a uma transmissão/enunciação deficiente por parte do professor. Contudo, dado o fato do professor ser um profissional, que tem como centro da sua atividade a transmissão dos saberes, esta última justificação aparece sempre como pouco provável. Nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, ela é exterior a este processo.

(Pinto & Santos, 2006:17).

Nesse contexto, a seleção e a certificação são aspectos centrais no funcionamento do sistema avaliativo e os exames são, em si, a avaliação que categoriza os estudantes, aplicados sempre ao fim de um período de ensino, sendo utilizados para aprovação ou reprovação, com função meramente normativa.

Os rituais do exame garantem a validade da medida e conferem à avaliação uma legitimidade social indiscutível. Fruto destas associações e por conveniência política o exame passa a ser sinónimo de exigência e de esforço, em suma de controlo de qualidade. Se os estudantes não têm êxito, têm um défice no seu mérito com consequências imprevisíveis, se os professores não conseguem que os seus estudantes tenham sucesso, dentro de certos limites, são olhados como potencialmente incompetentes pela tutela. A avaliação fecha-se num círculo que se auto reforça prevalecendo, ainda, nos nossos dias.

(Pinto & Santos, 2006:19).

1.2 A avaliação como consonância dos objetivos-desempenho

Ainda na primeira metade do século XX, iniciou-se um movimento de crítica à avaliação como medida. Críticas essas baseadas em estudos que revelavam a falta de rigor científico nos instrumentos de avaliação estabelecidos. Tamanha era a preocupação com o rigor e a fiabilidade dos instrumentos avaliativos que se criou um novo domínio de estudo denominado *docimologia*, dedicado à análise sistemática dos exames. Tais estudos abriram espaço para questionamentos da avaliação como medida e para a possibilidade de entendê-la de outras formas.

A avaliação como consonância dos objetivos-desempenho – designada por Guba e Lincoln (1989) como a *segunda geração da avaliação* – difere da avaliação como medida sobretudo no que tange à referência central, que passa a não ser mais as normas de comparação entre os indivíduos de determinado grupo, mas sim os objetivos preestabelecidos no próprio currículo, sendo realizada ao longo do desenvolvimento do programa e não só no fim.

Nesse contexto, em que vários estudiosos discutem a avaliação como objetivos-desempenho, B. Bloom e seus colaboradores trazem à cena novas ideias sobre a *pedagogia por objetivos* (Bloom et al., 1971), destacando o papel estratégico da avaliação na melhoria da gestão do processo ensino-aprendizagem. Em seu modelo, a avaliação ganha uma função mais formativa, tendo como instrumentos fundamentais o diagnóstico e a remediação para o sucesso do processo avaliativo.

Com base neste paradigma – que percebe a avaliação como forma de determinar aproximação ou afastamento dos resultados obtidos pelos estudantes com os objetivos estabelecidos –, a relação professor-aluno ganha relevância e seus papéis não estão previamente determinados, sendo a qualidade da comunicação entre esses atores que influencia diretamente os resultados do processo.

Na avaliação por objetivos-desempenho, os resultados da avaliação servem de insumo ao professor para que possam verificar possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, soma-se à função normativa ou sumativa (para seleção e certificação), já presente na avaliação como medida, a função reguladora ou formativa.

Pode dizer-se assim que este contexto não só favorece, como necessita de uma avaliação continuada que seja posta ao serviço da gestão curricular: a avaliação formativa. A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem.

(Pinto & Santos, 2006:24)

Nessa forma de entender a avaliação, o erro passa a refletir alguma disfunção no processo pedagógico e a exigir novos referenciais para processar o resultado obtido pelos estudantes no processo avaliativo, mas esbarra nos poucos referenciais existentes, o que dificulta o planeamento de ações objetivas para correção de rumos. Tal situação é percebida como uma fragilidade desse paradigma, que tem impacto na adoção dessa prática avaliativa, sobretudo no que tange à pressão de tempo e aos recursos necessários para que se possa ter uma atenção individualizada aos estudantes durante o processo formativo. De todo modo, o que se percebe é que esse modelo, mais do que trazer soluções para o modelo anteriormente vigente, serve para trazer questões importantes, por exemplo, o papel do aluno nesse processo, que sugere ser mais ativo e participativo.

O modelo pedagógico assente a esse paradigma avaliativo, segundo Pinto e Santos (2006), remete aos princípios da taxonomia de Bloom, sugerindo a proposição de estratégias de aprendizagem que partem de tarefas mais simples às mais complexas.

A avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa. Entre estes dois momentos os estudantes realizam atividades de remediação ou aprofundamento, de acordo com os resultados obtidos através da avaliação formativa.

(Pinto & Santos, 2006:25)

Esse paradigma, apesar de ainda manter a dimensão social presente na *avaliação como medida*, introduz, pela primeira vez, uma dimensão pedagógica à avaliação, por meio da avaliação diagnóstica ou formativa, que, efetivamente, apresenta dados para nortear a ação, sobretudo do professor (Pinto, 2016). Pinto afirma ainda que, apesar disso, apresenta uma limitação no que tange à impossibilidade de viabilizar ações de natureza interdisciplinar e globalizante, pois tem objetivos de aprendizagem focados em disciplinas e é com base neles que a avaliação ocorre, não permitindo uma avaliação integrada, como em projetos integradores.

1.3 A avaliação como julgamento de especialistas

O terceiro período de avaliação, denominado por Guba e Lincoln (1989) por *terceira geração da avaliação*, ganha força a partir das décadas de 1970 e 1980 e é marcado pelo investimento na criação de tecnologias que sustentem a avaliação, sistematizando os instrumentos para medida dos objetivos dos programas. Passa-se também a considerar que o processo avaliativo não é composto apenas da recolha de informações sobre o desempenho dos estudantes, mas também é necessário que se tomem decisões a partir das informações recolhidas. Desse modo, nesse período, ganham força ações de sistematização da própria avaliação, seja na avaliação dos estudantes, do currículo e da qualidade do próprio ensino.

No que tange à criação de instrumentos, mantém-se a lógica da avaliação como medida e a preocupação com o rigor científico e a fidedignidade dos instrumentos que são desenvolvidos, o que nessa fase faz-se descolado do processo pedagógico. Não cabe ao professor defini-los, mas sim especialistas que, com base em princípios científicos rigorosos, definem os instrumentos mais adequados aos objetivos do programa. Esta opção de exteriorizar esse processo, pode se traduzir em pouca utilidade para a realidade específica dos professores, que não possuem realidades perfeitas em suas salas de aula. Nesse período, “as funções que procura dar resposta são ainda formativas, mas sobretudo mais marcadas por uma lógica de certificação e de validação de aspectos do próprio sistema educativo” (Pinto & Santos, 2006:29).

Observa-se nesse período que a avaliação passa a ser compreendida como um ato que prescinde uma tomada de decisão, um julgamento. Autores como Hadji (1989) reforçam tal entendimento, afirmando que não há avaliação sem uma tomada de juízo de valor. Com isso, reforça-se a necessidade de que a avaliação seja realizada por pessoas com competências específicas, especializadas em avaliar conforme rigor necessário.

Nesse contexto, com a emergência do paradigma qualitativo no campo das Ciências Humanas e Sociais, são abertas outras questões subjacentes à avaliação (Pinto & Santos, 2006), trazendo à cena avaliativa aspectos relativos às atitudes e aos valores implicados ao processo em si e aos seus atores (professores, estudantes, pais, escola e sociedade), passando o meio cultural a ser percebido como grande agente de impacto no processo avaliativo. Com isso, percebe-se que não é possível tomar decisões descoladas do contexto em que se realiza a avaliação.

Assim sendo, são estabelecidos três níveis de avaliação: a *avaliação prescrita*, que está relacionada à sociedade que regulamenta e dita as leis que norteiam o processo avaliativo; a

avaliação apropriada, que se observa na criação de normas e diretrizes que regulamentam o processo avaliativo em nível institucional, e a *avaliação concretizada*, que ocorre em sala de aula, na relação professor-aluno. De acordo com Pinto e Santos (2006),

[...] Enquanto que nos dois primeiros contextos de decisão, estas decisões são em geral tomadas no coletivo e são marcadas pela generalização e normalização, no contexto da realização, as tomadas de decisão acontecem sobretudo a nível individual e procuram a especificação e diferenciação. Aquilo que é imediatamente visível é o contexto turma, mas não se pode perceber o que se faz e porque se faz, se não tivermos em conta os dois contextos menos visíveis.

(Pinto & Santos, 2006:32)

A ênfase nesse período está na relação professor-aluno, com foco na atuação do professor, que tem a função de regular, de forma contínua e interativa, com ações de avaliação formativa, o quão perto ou distante estão os resultados obtidos pelos estudantes dos objetivos esperados. Além disso, a lógica da normalização é substituída pela da diferenciação (Pinto, 2016), observando-se uma abertura para adaptação do ensino ao aluno, e não o contrário.

1.4 A avaliação como interação social complexa

Com a consolidação do paradigma construtivista nas Ciências Humanas e Sociais, surge nos anos 90 do século XX uma nova forma de se perceber o processo avaliativo, denominado por Guba e Lincoln (1989) como *quarta geração da avaliação*. A avaliação está assente em um processo de comunicação e contextualização e o foco passa a estar no seu aspecto relacional, sendo fruto de uma interação social mais complexa, deixando o avaliador de ocupar um lugar distanciado e passando a ser mais um ente que faz parte da realidade. A tomada de decisão ainda é uma prática importante, mas se dá ênfase não à decisão em si, mas às suas consequências e seus significados.

Nessa perspectiva, a avaliação passa a ter sistema de valores próprios, assim como qualquer outra prática social. Torna-se um processo de diálogo entre atores, expressando uma cultura de ideias, práticas e significados socialmente partilhados, impingindo à avaliação uma complexidade anteriormente não considerada, passando a considerar as intencionalidades e a influência do contexto como facilitador ou inibidor do processo. Desse modo, considerando a natureza relacional, o quadro de relações e o sistema de valores atribuídos à avaliação nesse período, segundo Pinto e Santos (2006):

[...] podemos dizer que a prioridade da avaliação, através do(s) avaliador(es), é responder a problemas e a questões reais que afetam os diversos atores num determinado contexto ou numa situação concreta. A avaliação deixa de se reger por procedimentos rígidos e normalizados, e passa a assumir no seu seio uma pluralidade de abordagens sobre uma mesma realidade, e consequentemente uma diversidade de respostas.

(Pinto & Santos, 2006:37)

No contexto educacional, o impacto dessas novas concepções é imediato, passando a ênfase ao eixo saber-aluno, ou seja, o estudante torna-se o protagonista de seu processo de aprendizagem, podendo acionar diretamente o conhecimento sem que precise de um agente que lhe transmita tal conhecimento. O professor, desse modo, não deixa de ser um ator importante no processo, mas tem seu papel revisitado e passa a ser um facilitador da aprendizagem, tendo como função principal organizar os contextos para que o aluno aprenda. A avaliação, por sua vez, reforça sua função fundamental para a aprendizagem, sendo o erro parte integrante desse processo. É por meio da identificação dos erros que se podem planejar estratégias para atingir novos patamares de aprendizagem.

Além disso, os critérios de avaliação passam a ser negociados, sendo o estudante chamado a regular sua própria avaliação, ganhando destaque instrumentos que utilizam a autoavaliação. De todo modo, a avaliação não perde as funções de classificação, seleção e certificação já a ela atribuídas, mas a nova função reguladora sobrepõe-se, nessa perspectiva, às funções anteriores (Pinto, 2016).

Por fim, importa ressaltar, que a avaliação como interação social complexa, com caráter regulador e comunicativo, traz ao debate questões sobre que tipo de informação é essencial para cada agente envolvido no processo, visto que os pais e a própria instituição escolar recorrem aos resultados avaliativos para tomadas de decisão, levando à reflexão não só a importância da produção de informação, mas que tipos e objetivos lhe são exigidos em cada contexto, sem perder o foco na avaliação da aprendizagem.

1.5 A avaliação na era digital

As quatro gerações de avaliação anteriormente apresentadas coexistem e convivem, muitas vezes, de forma articulada em diversos projetos pedagógicos, a depender dos objetivos e interesses estabelecidos no programa. De todo modo, como afirma Pinto e Santos (2006):

Contudo, é possível dizer-se que neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos que os sustentam. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever numa prática social que cumpre determinadas missões. É nesta perspectiva que podemos dizer que a avaliação é sempre a resposta a um pedido, mais ou menos alargado ou restrito.

(Pinto & Santos, 2006:43)

A própria avaliação formativa evoluiu desde os anos 1960, quando emergiu como uma alternativa à avaliação de base behaviorista. Fernandes (2006) afirma que a avaliação formativa já possui uma base teórica que a possa sustentar e “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006:23). Em seguida a essa definição, que busca circunscrever o conceito de avaliação formativa, Fernandes a diferencia de outras práticas ditas formativas, mas que não traduzem este entendimento:

É preciso sublinhar que a avaliação formativa de matriz construtivista, cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas, que não são mais do que versões mais ou menos formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação formativa que foi conceptualizada nos anos 60 e 70 do século XX. Julgo que, a este respeito, muito há ainda a clarificar quer ao nível da comunidade dos investigadores, quer ao nível da formação inicial e contínua dos professores, quer ao nível dos diferentes níveis da administração da educação.

(Fernandes, 2006:41)

Mas a avaliação, além das alterações de natureza teórica, depara-se com outros desafios diante das inúmeras necessidades emergentes a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação, criadoras de novos contextos de aprendizagem e de novas formas de interação. De acordo com Amante, Oliveira e Pereira (2017),

Importa assim pensar a avaliação pedagógica nestes novos cenários, porque avaliar é fundamental por proporcionar dados sobre o desempenho dos estudantes com vista ao reconhecimento de aprendizagem ou validação de competências, mas também pelas informações que proporciona a todos os atores envolvidos neste processo, designadamente professores e aluno. Estas informações permitem ajustar práticas pedagógicas, designadamente tomar decisões sobre o tipo de feedback a dar ao estudante, acentuando o caráter formador da avaliação e a regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

(Amante, Oliveira & Pereira, 2017:137)

Essas mudanças, geradas pelo uso cada vez mais intenso e sistemático das tecnologias na educação, geram uma ruptura nos pressupostos que vigoravam até então, passando a

avaliação de uma “cultura do teste” para uma “cultura da avaliação”, dando origem a uma nova perspectiva denominada *Avaliação Alternativa Digital*, que passa a ser discutida no próximo capítulo.

2. A AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DIGITAL

A questão da avaliação é, por si só, de extrema complexidade pela envolvimento contextual e relacional profundamente dinâmica que abarca e pela simplicidade e objetividade que exige. Sendo um elemento incontornável da realidade educativa, tem sofrido permanentes ajustes provocados quer pelos contextos, quer pelas perspectivas pedagógicas que atravessam as vivências educativas, sem nunca deixar de exercer uma força vertebral, quer nas práticas, quer nos processos de aprendizagem (Pinto, 2016). O que o século XXI lhe aporta é esta consciência de que os processos educativos são vividos e, como tal, processuais e ajustáveis. A rigidez da avaliação tradicional, focada nos produtos e obcecada com a medição, tem cada vez mais dificuldade em sobreviver no espaço educativo atual.

O contexto *on-line* adensa o fosso da incompatibilidade entre modelos tradicionais e aprendizagem. Face às ferramentas e vivências digitais que apelam à interação, aos processos, à descoberta, à autoria, à pesquisa, às dinâmicas de tentativa-erro etc., os modelos pedagógicos não podem rever-se em um contexto de passividade a que a aprendizagem centrada no professor ou nos conteúdos se associava. As práticas avaliativas, porque parte do processo educativo, não podem estagnar na rigidez anterior (Amante, 2011).

Este é, pois, um espaço privilegiado de experimentação e consolidação da mudança. A dinâmica reticular, sináptica e imprevisível da vida digital, transportada para a aprendizagem, representa a centralidade do estudante na sua ação como curador e produtor de conteúdos e a preponderância da sua experiência social refletida na partilha, na construção conjunta e na aprendizagem por mutualismo. A avaliação, nesse espaço, é, então, a própria experiência de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006) porque é nesta que se espelha a descoberta, a manipulação, o erro, a revisão, a reformulação, a validação, e tudo o que constitui o processo avaliativo.

Ao professor/formador/mediador cabe a responsabilidade de juntar os dados espalhados por um processo de construção-desconstrução constante. A ele cabe certificar-se de que os caminhos escolhidos podem contribuir para a aprendizagem e que a vivência educativa ocorre de modo positivo. Serve-lhe, neste propósito, o apoio incondicional de uma estrutura de avaliação autêntica, prática, consistente e transparente (Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010) que enriqueça o grupo e o transforme permanentemente.

2.1 Cultura de avaliação em contextos digitais: da perspectiva psicométrica à edumétrica

A partir da influência dos novos contextos digitais nas diversas esferas sociais, que vem mudar de forma significativa o modo como as pessoas lidam com a informação e com o conhecimento – passando de meros consumidores de conteúdos para produtores –, observam-se também diversas transformações no modo de ensinar e aprender no contexto educacional (Amante, Oliveira & Pereira, 2017).

O uso das tecnologias na educação tem impacto, de forma irreversível, na forma de organização dos currículos e, conseqüentemente, na forma como se realiza a aprendizagem e a avaliação. Tal fato resultou em uma necessidade de repensar as concepções teóricas que até então vigoravam (Hadji, 1997; Fernandes, 2004; Pinto & Santos, 2006; Pinto, 2016). O *elearning* possibilitou a substituição das tradicionais aulas presenciais, ampliando o quantitativo da oferta de cursos a distância nos diversos níveis educacionais. A tradicional "cultura do teste", adotada prioritariamente para realização das avaliações da aprendizagem, usando instrumentos estandardizados, com forte base na psicometria, perde espaço para a "cultura da avaliação", em cujo contexto *o processo*, e não só *o produto*, passa a ter ênfase para a avaliação, com participação ativa dos estudantes e adoção de instrumentos mais diversificados, tendo como base a edumetria (Pereira, Oliveira, Tinoca, Pinto & Amante, 2015).

A perspectiva edumétrica difere substancialmente da perspectiva psicométrica, dando ênfase à medição do processo de aprendizagem e ao desenvolvimento individual de cada estudante, definindo critérios de qualidade que abrangem formas de avaliação aplicadas à avaliação de competências desenvolvidas por um indivíduo. Prioriza, assim, uma abordagem de “avaliação para a aprendizagem”, e não de “avaliação da aprendizagem” (Pereira et al., 2015).

Além disso, perspectivas mais recentes atribuem à avaliação a função de avaliar competências, considerando necessário que essa tenha um papel, como afirma Boud (2000), de "avaliação sustentável", ou seja, que faça vínculos mais diretos com as situações da vida real, seja no âmbito pessoal ou profissional, dando à avaliação uma função mais vinculada às esferas exteriores ao ambiente escolar.

Considerando a polissemia do termo Competência (Baartman et al., 2007), no âmbito deste estudo, optou-se por adotar o conceito de Pereira et al. (2015): "[...] capacidade para

responder com sucesso a uma exigência, pessoal e/ou societal, ou para efetuar uma tarefa ou atividade que requer a convergência de conhecimentos (implícitos e/ou explícitos), habilidades, destrezas, capacidades, atitudes, emoções e valores" (Pereira et al., 2015:10).

Assim sendo, a avaliação permite, por meio da análise do desempenho dos estudantes, aferir o grau de competência demonstrado e requer, necessariamente, acionar uma variedade de estratégias e métodos de avaliação (Dierick & Dochy, 2001; McConnell, 2006; Maclellan, 2004) que devem permitir avaliar, por meio de atividades autênticas que remetam ao contexto real em que as competências são mobilizadas. Ressalta-se ainda que a organização dos currículos por competências considera que o desenvolvimento também se dá fora do contexto educacional formal, em contextos informais e profissionais, requerendo mais do que mera reprodução de conhecimentos.

Para além das competências profissionais, em um processo de avaliação da aprendizagem com suportes digitais, Pereira, Oliveira e Tinoca (2010) destacam quatro tipos de metacompetências que são relevantes em um processo de aprendizagem por competências: trabalho em equipe, metacognição, resolução de problemas e fluência no uso das TIC. Em especial, a metacognição é requerida aos estudantes para que possam ser capazes de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas desse processo.

Considerando o cenário apresentado, emerge um novo desenho de avaliação, com uma abordagem, denominada "cultura da avaliação", que surge em contraponto à "cultura do teste" (Amante, Oliveira & Pereira, 2017). Em essência, a cultura da avaliação reúne pressupostos de diversos autores, podendo ser caracterizada por alguns aspectos: dar ênfase ao processo avaliativo integrado ao ensino (Birenbaum, 1996); envolver o estudante, em diálogo com o professor, no desenvolvimento de sua avaliação (McConnell, 2006); assumir formatos diversos, associados às práticas de ensino (Dochy, 2001); utilizar tarefas variadas que se aproximam das situações reais (Herrington & Herrington, 1998); possuir caráter investigativo (Gulikers et al., 2004); reforçar nos estudantes a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem (Pinto, 2016; McConnell, 2006); avaliar tanto produto como processo e priorizar a descrição qualitativa à simples classificação quantitativa (Amante, Oliveira & Pereira, 2017).

Diante da nova cultura da avaliação, para englobar conceitualmente a avaliação que se realiza por meio do uso das tecnologias e que também objetiva avaliar competências, Pereira

et al. (2015) propõem o conceito de *Avaliação Alternativa Digital*. Tal conceito pode ser definido como um conjunto de propostas de avaliação em que o “desenho, a execução e o feedback são mediados pelas tecnologias” (Pereira et al., 2015:142).

A denominação “alternativa” remete ao sentido de Fernandes (2006), pois faz um contraponto à avaliação de perspectiva behaviorista, tecnicista e que se baseia em objetivos. O conceito de competência exige um alinhamento do processo avaliativo a essa nova cultura da avaliação. Assim como afirma Pereira et al. (2015),

Releva-se, neste ponto a necessidade de o estudante realizar tarefas em que impera uma construção pessoal, uma elaboração ou efetive uma outra atividade não limitada à escolha de uma opção já formatada. Este princípio aplica-se quer à avaliação sumativa quer à avaliação com caráter formativo, ou avaliação formadora.

(Pereira et. al, 2015:16)

Desse modo, o conceito não abrange no rol de suas tarefas avaliativas testes objetivos com recurso ao computador e o *feedback* automático. Tais instrumentos podem ser eficazes para avaliar se conhecimentos foram adquiridos, mas não permitem avaliar uma competência, pois, como afirma Blanco (2009), a competência se revela em um fazer integrado e holístico, sendo manifestada em uma situação específica, com graus e níveis variados. Na avaliação de competências ainda, segundo Bolivar (2010), torna-se imprescindível a produção explícita por parte dos aprendentes.

Na Figura 1, observa-se a atuação de professores e estudantes em cada etapa do processo avaliativo, conforme a perspectiva apresentada.

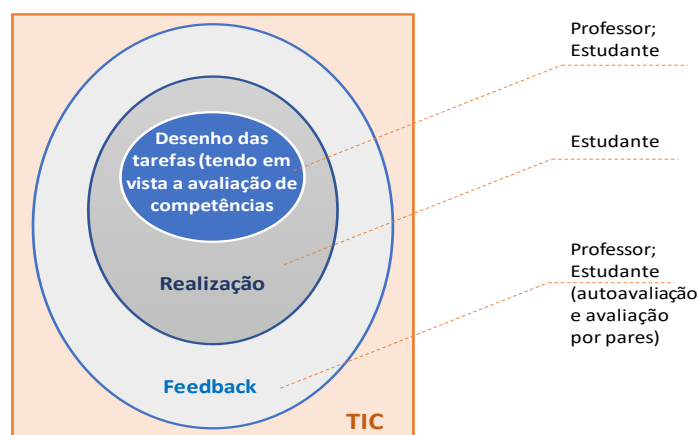


Figura 1: Avaliação Alternativa Digital: atuação de professores e estudantes em cada etapa
Fonte: Amante et al. (2017:142)

De acordo com Amante, Oliveira e Pereira (2017), a avaliação alternativa digital se traduz em uma mais-valia ao desenvolvimento de competências digitais, em especial em ambientes de aprendizagem *on-line*, por conta da existência de registros sistemáticos. Esses registros contam a história do percurso formativo do estudante e podem ser acionados a qualquer momento, seja para gerar interação no grupo em atividades colaborativas, seja na construção de significados e conhecimentos para reflexão metacognitiva, resultando em um maior envolvimento dos estudantes. Pereira, Oliveira e Tinoca (2011) sublinham, para além disso, a possibilidade de seleção de momento particular para realização das atividades avaliativas; a maior eficiência na disponibilização dos produtos resultantes aos professores ou demais estudantes e o incentivo ao acesso dos estudantes ao *feedback* dos outros, incluindo do professor. Tudo isso beneficia, segundo as autoras, o aprofundamento da aprendizagem individual.

2.2 O Modelo PrACT: dimensões de avaliação de competências em contextos digitais

No contexto da avaliação alternativa digital, os papéis de professores e estudantes, conforme referido anteriormente, muda de modo significativo. Os estudantes, com maior autonomia e consciência de seu processo de aprendizagem, constroem ativamente seus conhecimentos e desenvolvem suas competências. E os professores deixam de ter um papel de transmissão do conhecimento, passando a ser criadores de ambientes de aprendizagem desafiadores, cujas tarefas valorizam o caráter formativo da avaliação (Pereira et al., 2015).

A matriz conceptual proposta por Pereira et. al (2010, 2015) foi construída a partir da observação dos desafios apresentados pela sociedade atual e da percepção do processo avaliativo em uma perspectiva holística. Desse quadro conceitual emerge o denominado Modelo PrACT (Praticabilidade, Autenticidade, Consistência e Transparência), que apresenta quatro dimensões, subdivididas em parâmetros que as operacionalizam, conforme apresentado na Figura 2.

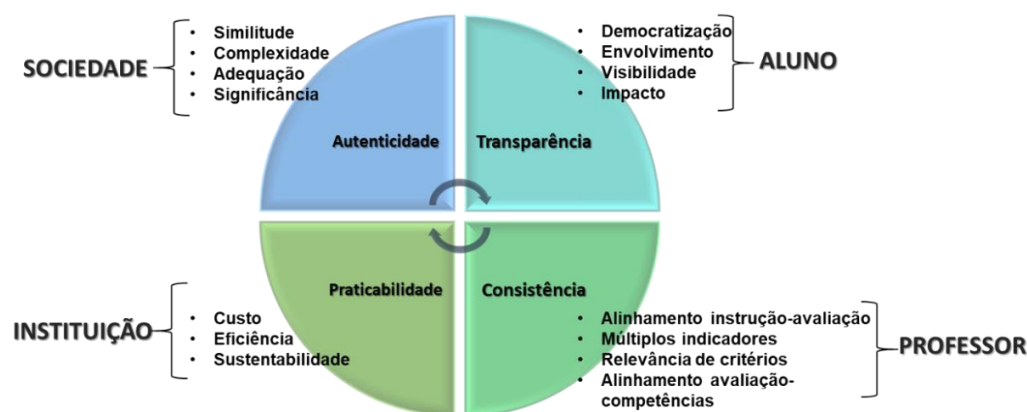


Figura 2: Dimensões da Avaliação Alternativa Digital (Modelo PrACT)

O Modelo PrACT "contribui para a definição de um padrão de qualidade das estratégias de avaliação em diversos níveis de ensino e contextos, sejam eles totalmente virtuais, híbridos ou mesmo presenciais" (Amante, Oliveira & Pereira, 2017:147). Além disso, por meio de cada um dos parâmetros propostos, esse modelo permite assumir uma nova perspectiva no desenho do processo avaliativo.

Cada uma das dimensões desse Modelo possui critérios específicos, mas que, na prática, estão inter-relacionados e “possuem diversos graus de influência recíproca” (Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010:2). A dimensão *Praticabilidade*, por exemplo, pode ser decisiva no nível de implementação das demais dimensões, mas, muitas vezes, percebe-se que é bastante negligenciada (Pereira et al., 2015). Na sequência, serão detalhadas cada uma das quatro dimensões e seus respectivos parâmetros.

2.2.1 Dimensão Autenticidade

Por *Autenticidade* entende-se o grau de similitude entre as competências em avaliação e as requeridas em contexto real/profissional. Esta dimensão preocupa-se fundamentalmente com o quanto a avaliação está relacionada ao contexto da vida real, tendo sido subdividida em quatro parâmetros: similitude, complexidade, adequação e significância.

Segundo Pereira et al. (2015), a “similitude” diz respeito ao alinhamento das estratégias avaliativas às situações requeridas em situação real, no que tange ao contexto físico (tipo de número de recursos disponíveis) e social (equivalência entre processo social de avaliação com existente na vida real).

A “complexidade” relaciona-se com a natureza das atividades avaliativas, em especial com os desafios cognitivos exigidos para sua execução, que devem ser semelhantes aos encontrados em situação real, levando-se em consideração que, na vida real, as situações vividas são pouco estruturadas e possibilitam variedade de soluções para um mesmo problema (Gulikers et al., 2004; Herrington & Herrington, 1998; Mateo & Sangrà, 2007).

A “adequação” indica a necessidade de possibilitar aos estudantes condições de realização das tarefas de avaliação digital (tempo, recursos etc.) compatíveis com a complexidade da tarefa, tendo atenção aos aspectos de equidade e igualdade no acesso aos recursos e sensibilidade aos diferentes contextos culturais. Tal parâmetro exige que o *design* avaliativo seja o mais flexível possível e que permita minimizar as restrições impostas nos contextos educacionais (Gulikers et al., 2004; Herrington, 1998), possibilitando aos estudantes interpretações e conclusões ricas em detalhes e argumentação (Maclellan, 2004).

A “significância” completa a dimensão *Autenticidade*, remetendo-se ao valor significativo das tarefas incluídas nas estratégias de avaliação digital para estudantes, professores e empregadores, ou seja, as tarefas devem ser claras e percebidas por todos como significativas para o desenvolvimento da competência a ser desenvolvida (McDowell, 1995).

2.2.2 Dimensão Consistência

A *Consistência* indica, no processo avaliativo, a existência de uma variedade de métodos e contextos de avaliação, de avaliadores e de estratégias (Dierick & Dochy, 2001). Esta é a dimensão que responde mais diretamente às exigências de validade e fiabilidade, tradicionalmente requeridas e associadas aos indicadores psicométricos (Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010). A consistência subdivide-se em quatro parâmetros: alinhamento instrução-avaliação, multiplicidade de indicadores, relevância dos critérios e alinhamento avaliação-competências.

O “alinhamento instrução-avaliação” refere-se à necessidade de garantir que as atividades avaliativas estejam em consonância com as situações de aprendizagem vivenciadas (Palm, 2008).

A “multiplicidade de indicadores” remete à necessidade de utilização de vários métodos de avaliação, momentos, contextos e avaliadores (Herrington & Herrington, 1998). Assim sendo, Pereira, Oliveira e Tinoca (2010) indicam a utilização da autoavaliação, da avaliação entre pares e do professor, além da diversidade de atividades aplicadas em

momentos diferentes. Afirmam ainda que essas diversas formas de participação contribuem para a equidade do programa de avaliação de competências.

Por “relevância dos critérios” entende-se a adequação dos critérios utilizados na avaliação digital em relação às competências a avaliar, sejam individuais ou colaborativas (Herrington & Herrington, 1998; Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010).

O “alinhamento avaliação-competências” refere-se à coerência entre as competências a serem desenvolvidas e o desenho escolhido para a avaliação (Palm, 2008; Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010).

2.2.3 Dimensão Transparência

A dimensão *Transparência* relaciona-se com a visibilidade e com o tornar compreensível a estratégia de avaliação adotada a todos os participantes, ou seja, versa sobre a “justeza da avaliação” (Pereira, et al., 2015), sendo necessário que os estudantes tenham conhecimento de todos os aspectos que compõem o processo de avaliação sob o qual serão avaliados, tal como o professor. Isso implica conhecer todos os critérios e pesos relativos. De acordo com McDowell (1995) e Dierick e Dochy (2001), tornar claro os critérios de avaliação, bem como o conhecimento prévio pelo estudante de quais estratégias serão adotadas, apresenta impacto positivo em sua aprendizagem. São quatro os parâmetros que operacionalizam esta dimensão: democratização, envolvimento, visibilidade e impacto.

A “democratização” diz respeito à disponibilização e à possibilidade de os estudantes participarem da definição dos critérios de avaliação (Dierick e Dochy, 2001), além de terem conhecimento prévio sobre quem serão seus avaliadores e objetivos da atividade avaliativa. De acordo com McConnell (2006), o conhecimento do que o espera desde o início do processo permite ao estudante preparar-se e ajustar seu percurso de aprendizagem.

O “envolvimento” refere-se à possibilidade de participação dos estudantes na definição das metas de aprendizagem e das condições de realização das atividades, tais como estrutura, formato e meio tecnológico (Pereira et al., 2015). A participação dos estudantes na definição de seu ambiente de aprendizagem, segundo Pereira, Oliveira e Tinoca (2010), estimula a participação ativa, empenho e maior responsabilidade por seu percurso de aprendizagem.

O parâmetro “visibilidade” remete à possibilidade de partilhar/apresentar suas produções – processos e produtos da aprendizagem – aos seus pares, avaliadores, professores e à comunidade em geral (Gulikers et al., 2004).

O “impacto” relaciona-se com o quanto a avaliação reverbera no processo de aprendizagem e no próprio *design* educacional do programa em curso (Baartman et al., 2007).

2.2.4 Dimensão Praticabilidade

A *Praticabilidade* relaciona-se com a exequibilidade da estratégia de avaliação alternativa digital proposta. É uma dimensão particularmente importante, pois tem impacto diretamente na viabilidade das demais dimensões. Diz respeito à gestão efetiva do desenho da estratégia avaliativa, no que tange ao tempo de execução e ao equilíbrio entre custo e benefício da proposta de avaliação, quer para os avaliadores, quer para as organizações (Brown, 2004). Além disso, os estudantes devem considerar as atividades de avaliação executáveis e relevantes para a aprendizagem (Pereira, Oliviera & Tinoca, 2010). Esta dimensão é composta por três parâmetros: custos, eficiência e sustentabilidade.

O “custo” diz respeito tanto ao custo de tempo – para avaliadores e estudantes (Dierick e Dochy, 2001) – quanto aos recursos e outros investimentos adicionais requeridos para implementar a estratégia de avaliação digital proposta (Pereira, Oliveira & Tinoca, 2010).

A “eficiência” está relacionada ao custo-benefício do desenho das estratégias avaliativas para as instituições, os professores e estudantes, tendo em conta os resultados esperados. Um exemplo que ilustra este parâmetro é a escolha de determinado dispositivo tecnológico, tendo em vista promover mais eficiência no processo avaliativo (Brown, 2004).

A “sustentabilidade” remete às garantias de que é possível implementar e sustentar o desenho de avaliação planejado, levando-se em consideração o perfil dos estudantes (nível educacional, familiaridade com as ferramentas utilizadas, competências prévias etc.) e os constrangimentos contextuais – das organizações e/ou dos avaliadores (Pereira et al., 2015).

3. METODOLOGIA

3.1 Objetivos de estudo e questões de pesquisa

Os estudos sobre avaliação que serviram de inspiração a esta pesquisa tinham como alvo a proposição de uma avaliação alternativa digital que sustentasse as necessidades identificadas pelos pesquisadores nos cursos de educação superior em Portugal (Amante, Oliveira & Gomes, 2014), dada a realidade que se apresentava após o processo de Bolonha, cujo foco da aprendizagem passou a ser o desenvolvimento de competências (EC, 2008).

A partir desses estudos, que permitiram conceber um quadro teórico para a avaliação digital na educação superior, buscou-se, com o estudo aqui descrito, ampliar o entendimento de suas dimensões, aplicando a matriz do Modelo PrACT aos cursos de formação profissional técnica de nível médio.

No que diz respeito ao universo do estudo empreendido, foi alvo da investigação o curso Técnico de nível médio em Administração ofertado pela Rede EaD Senac. Para escolha do curso a ser estudado, levou-se em consideração o fato de ser este o título mais ofertado pela Instituição no momento da realização da pesquisa.

Os objetivos e as questões da investigação, bem como os métodos e ferramentas utilizados, passam a ser descritos a seguir.

3.1.1 Objetivos de investigação

Este trabalho científico tem como objetivo analisar as estratégias adotadas para avaliação de competências em um curso técnico de nível médio realizado *on-line*, com base nas dimensões da avaliação alternativa digital – Modelo PrACT.

Derivados do objetivo principal, podem-se ressaltar os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o modelo e as estratégias de avaliação em contexto *on-line* utilizados em um curso Técnico de nível médio em Administração;
- b) analisar a autenticidade e a consistência das tarefas avaliativas propostas em um curso Técnico de nível médio em Administração;
- c) verificar se o processo de avaliação de um curso Técnico de nível médio em Administração atende aos princípios de transparência e praticabilidade;

- d) verificar se os indicadores previstos para avaliação em um curso Técnico de nível médio em Administração estão alinhados com o desenvolvimento das competências previstas em seu perfil de conclusão.

3.1.2 Questões de investigação

Com base nos objetivos circunscritos, o problema de investigação está situado em torno das seguintes questões:

- a) quais modelos e estratégias avaliativas são utilizadas na educação profissional técnica de nível médio em ambientes *on-line*;
- b) as estratégias avaliativas dos cursos técnicos de nível médio ofertados a distância possibilitam uma experiência de avaliação transparente, consistente, autêntica e sustentável, conforme dimensões estabelecidas no contexto da avaliação alternativa digital.

Assim sendo, buscou-se neste trabalho de investigação científica responder às questões apresentadas, de modo a contribuir para a efetividade do processo de avaliação de competências em cursos técnicos de nível médio ofertado em contexto *on-line*.

3.2 Opção metodológica: pesquisa qualitativa

O problema de investigação deste trabalho, que buscou verificar as estratégias avaliativas adotadas em um curso de educação profissional técnica de nível médio ofertado por uma Instituição brasileira, situa-se no paradigma construtivista, pois procura enquadrar as questões de pesquisa a uma realidade específica, adotando uma forma de investigação que pressupõe a análise e a interpretação de dados da realidade, em toda a sua complexidade, tal como se apresenta em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1992) . E, para tal, a pesquisa a ser empreendida foca-se na utilização de métodos qualitativos de coleta e análise de dados.

De acordo com Fernandes (1991),

Uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do fato de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas [...] e análise de produtos escritos [...].

(Fernandes, 1991: 4)

Denzin e Lincoln (1994), mesmo considerando as diferentes definições sobre o campo de ação da investigação qualitativa ao longo da história, definem-na como “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994:2).

3.3 O método: estudo de caso

Entre as opções metodológicas de cunho qualitativo, optou-se pelo método investigativo de estudo de caso que, segundo Bogdan e Biklen (1992), consiste em uma análise detalhada de uma situação, sujeito ou acontecimento. Para Yin (1994), um estudo de caso pode ser compreendido como um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, aplica-se especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contextos não são claramente evidenciadas. Stake (1995) define estudo de caso como algo específico e complexo em funcionamento, um sistema integrado que tem um limite com suas várias partes em funcionamento.

De acordo com Colás (1992), o estudo de caso é um método que desempenha um papel importante quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, dando respostas mais adequadas à concepção de variadas realidades, pois faz alusão às interações do investigador com o contexto e com outros fatos que possam acontecer ao longo da pesquisa. Além disso, facilita o intercâmbio de percepções e a comunicação entre os participantes.

Entende-se que esse método de investigação seja o mais aderente aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, pois permite uma descrição densa da comunidade educativa selecionada, possibilitando uma análise aprofundada da realidade a qual se pretende estudar (Guba & Lincoln, 1985).

Stake (1995) classifica em três tipos os estudos de caso a partir de sua finalidade: intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Considerando os objetivos e as características do estudo aqui empreendido, entende-se que, segundo essa classificação, trata-se de um estudo de caso instrumental, pois busca fornecer *insights* sobre um modelo já amplamente aceito, no caso o Modelo PrACT, porém aplicando-o a outro contexto, diferente do original.

3.4 Instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados

Para coleta e análise de dados, tendo como base as opções metodológicas realizadas, foram selecionadas as seguintes técnicas qualitativas: análise documental, observação não participante e entrevista semiestruturada.

3.4.1 A análise documental

A primeira técnica de coleta e análise de dados selecionada para este estudo de caso foi a análise documental que, de acordo com Gil (2008), caracteriza-se pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008:45). Entende-se que a etapa de análise documental pode complementar as demais técnicas, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a fiabilidade dos dados. (Martins & Theophilo, 2009).

No contexto deste estudo de caso, foram analisados prioritariamente três documentos disponibilizados pela Instituição: Projeto Político Pedagógico – PPP, Plano do curso Técnico em Administração e o Manual de Procedimentos do Pedagógico. Para além desses três documentos, também foram analisados os planos de trabalho docente das unidades curriculares alvo da observação, disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

3.4.2 A observação não participante

A segunda técnica de coleta e análise de dados selecionada para compor o rol de instrumentos desse estudo foi a observação não participante.

Segundo Aires (2011), a técnica de observação

[...]consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas [...], permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de caráter objetivo.

(Aires, 2011:25)

A observação qualitativa, de acordo com Adler & Adler (1994), acontece fundamentalmente em ambiente natural, no contexto da ocorrência, seguindo o processo normal da vida cotidiana.

Para este estudo, optou-se pela observação não participante, ou seja, a observação foi realizada a distância do fenômeno e das pessoas observadas (Aires, 2011). Desse modo, acompanhou-se o andamento do curso no ambiente virtual de aprendizagem de uma turma do curso Técnico em Administração (turma 2018/1), composta por 66 estudantes, no período de maio a julho de 2018, acompanhando todo o processo de interação entre professores-estudantes e estudantes-estudantes, com foco no como acontece o processo avaliativo.

Para nortear a atividade de observação, foi criada uma matriz, com base nas quatro dimensões do Modelo PrACT e seus respectivos parâmetros, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1: Matriz para observação não participante

Dimensões Modelo PrACT	Parâmetros	Aspectos a observar
1 Praticabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Custo • Eficiência • Realizável 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo previsto para execução das atividades avaliativas. ✓ Tempo de resposta dos professores-tutores às atividades avaliativas realizadas. ✓ <i>Feedback</i> (frequência e qualidade). ✓ Recursos utilizados para execução das atividades avaliativas.
2 Autenticidade	<ul style="list-style-type: none"> • Similitude • Complexidade • Adequação • Significância 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alinhamento das atividades avaliativas aos indicadores de competência definidos na unidade curricular. ✓ Indicadores de competência estabelecidos para avaliação estão relacionados às atividades realizadas na vida profissional real do aluno. ✓ As atividades avaliativas propostas apresentam desafios complexos similares aos enfrentados pelos estudantes em situação profissional real, compatível com Perfil Profissional de Conclusão. ✓ As ferramentas e estratégias utilizadas para avaliação possibilitam respostas adequadas aos desafios propostos. ✓ As atividades avaliativas propostas são significativas para a vida profissional dos estudantes, professores e seus futuros empregadores.
3 Consistência	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento instrução/avaliação • Multiplicidade de indicadores • Adequação de critérios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As atividades avaliativas possuem relação direta e nível de complexidade compatível com as situações de aprendizagem realizadas durante o curso/unidade curricular. ✓ As orientações dadas aos estudantes para execução das atividades avaliativas são claras e objetivas,

	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento Competência/avaliação 	<p>suficientes para compreensão dos estudantes sobre os resultados esperados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ São adotados múltiplos métodos, contextos e momentos, além de avaliadores diferentes para os indicadores de competência previstos na unidade curricular. ✓ As atividades avaliativas são coerentes com a competência a ser avaliada.
4 Transparência	<ul style="list-style-type: none"> • Democratização • Envolvimento • Visibilidade • Impacto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os indicadores de competência e todos os critérios avaliativos são apresentados aos estudantes no início do curso/unidades curriculares. ✓ Os estudantes participam das definições dos objetivos e critérios de avaliação. ✓ São realizadas atividades de avaliação entre pares e autoavaliação, tendo os estudantes participação ativa em seu processo de avaliação. ✓ As metas de aprendizagem são debatidas com os estudantes e são revistas sempre que identificada necessidade. ✓ As produções dos estudantes são organizadas de modo a permitir apresentação e exposição dos seus resultados no curso/unidade curricular. ✓ Existem mecanismos estabelecidos para partilha interna e/ou externamente das produções dos estudantes, dando-lhes visibilidade. ✓ O desenho das situações de aprendizagem e do próprio programa educacional podem sofrer alteração a partir dos resultados obtidos nas atividades avaliativas.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.3 A entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das técnicas mais comumente adotadas em estudos que envolvem a compreensão do ser humano, podendo ser a ela atribuída uma variedade de usos e formatos: individual ou em grupo, presencial ou a distância, mediatizada por recursos de comunicação (Fontana e Frey, 1994).

Segundo Aires (2011),

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (a entrevista). A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

(Aires, 2011:29)

Optou-se por um formato de entrevista semiestruturada, consoante à necessidade de ao mesmo tempo ter um rol de questões estruturadas, às quais todos os entrevistados seriam submetidos, mas sem perder a flexibilidade necessária para captar informações da realidade específica de cada entrevistado, sendo permitida a adequação ou o acréscimo de questões, de modo a aprofundar o entendimento a respeito do tema em foco.

A entrevista foi realizada com quatro professores-tutores e com a coordenadora pedagógica do curso, participantes ativos no planejamento, desenvolvimento do desenho e execução das atividades avaliativas do curso. As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2018, via webconferência, utilizando-se a ferramenta *Blackboard Collaborate*.

Utilizou-se para realização da entrevista um roteiro (Quadro 2) composto por 14 questões voltadas a compreender como acontece o processo de avaliação no curso Técnico em Administração. Para cada questão definiram-se os motivos subjacentes atrelados às dimensões do Modelo PrACT. A definição desses objetivos subjacentes serviu tanto para guiar o entrevistador no momento da entrevista (acrescendo questões para melhor entendimento, quando necessário) como também para nortear a análise posterior.

Quadro 2: Roteiro das entrevistas

Questão	Objetivos subjacentes
1- Qual a sua participação na construção das propostas avaliativas do curso?	<ul style="list-style-type: none"> Entender o nível de participação ativa do entrevistado na construção do desenho das atividades avaliativas do curso, para saber como foi a contribuição e até a percepção das propostas avaliativas que compõem o curso. Saber se efetivamente propôs ou validou as atividades ou se apenas recebeu as atividades prontas para execução.
2- Como são definidas as atividades avaliativas realizadas durante o curso?	<ul style="list-style-type: none"> Entender o processo de construção e planejamento das atividades avaliativas do curso. Como, quem, quando e com que periodicidade são definidas as atividades. Se relaciona a aspectos das dimensões praticabilidade (custo, realizável), autenticidade (significância) e consistência (alinhamento competência/avaliação).
3- Como se relacionam as atividades avaliativas previstas no curso e os indicadores de competência definidos para cada competência no plano de curso no momento que são planejadas as atividades?	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se há uma relação direta entre os indicadores de competência definidos no plano de curso com todas as atividades avaliativas do curso. E se existe algum parâmetro fora os indicadores que são levados em consideração para avaliação dos estudantes. Relaciona-se com aspectos da dimensão autenticidade

	(complexidade, adequação, similitude) e consistência (adequação de critérios).
4- De que forma é cumprida no curso a exigência dos 20% de carga horária presencial? Existem atividades avaliativas que são realizadas fora do AVA, nesses momentos presenciais? Se sim, como são avaliadas?	<ul style="list-style-type: none"> Entender como são organizadas as atividades avaliativas ao longo do curso, se são esgotadas no AVA ou se nos momentos presenciais (exigência legal no Brasil de percentual de presencial nos cursos EaD igual a 20%). E verificar como acontece, caso tenham atividades avaliativas nos momentos presenciais fora do AVA.
5- Considera que as estratégias avaliativas definidas para o curso são exequíveis de forma satisfatória, considerando tempo e custo para execução? Quais os principais desafios enfrentados?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos da dimensão praticabilidade (custo, eficiência e condição de realização). Coletar relatos sobre desafios enfrentados para viabilizar a realização das atividades avaliativas, no que se refere ao tempo para planejar, executar, analisar e dar <i>feedback</i> – do ponto de vista do aluno e do professor. Além disso, abordar aspectos de custo para planejar e implementar as atividades.
6- Existe a possibilidade de adequação/mudança de alguma atividade avaliativa a depender do perfil específico dos estudantes? Os estudantes podem interferir de algum modo nessa definição? Em caso afirmativo, pedir exemplos.	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos da dimensão transparência (envolvimento, democratização). Objetiva entender o quão flexíveis são as atividades avaliativas e se podem ser adequadas conforme realidade específica dos estudantes (demanda, perfil, experiência prévia etc.)
7- No início do curso ou das unidades curriculares, o que é dito aos estudantes a respeito do processo de avaliação?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos da dimensão transparência (democratização, impacto e envolvimento). Entender de que forma é apresentado o processo de avaliação, se são apresentados os indicadores e/ou outros critérios de avaliação existentes, se são clarificadas as menções, atividades, prazos etc.
8- São realizadas atividades avaliativas entre pares, ou seja, os estudantes são convidados a analisar e avaliar o desempenho dos colegas?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos das dimensões transparência (envolvimento e visibilidade) e consistência (multiplicidade de indicadores). Entender se existem momentos em que uns possam acessar as produções dos colegas, analisando e dando <i>feedbacks</i> sobre seus desempenhos, colaborando para aperfeiçoamento de seus trabalhos. Além disso, verificar se há mais de um olhar sobre as produções dos estudantes ou se somente o professor o avalia.
9- Existem atividades de autoavaliação, ou seja, o aluno é convidado a analisar seu próprio desempenho no curso?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos da dimensão transparência (envolvimento). Pretende-se entender o quanto os estudantes são envolvidos no seu próprio processo de avaliação. Se há previsão de momentos em que ele próprio avalie seu desempenho e se é chamado a planejar ações para recuperação para atender ao desempenho mínimo esperado.
10- São dados <i>feedbacks</i> aos estudantes sobre os resultados de todas as atividades avaliativas realizadas? Como acontece?	<ul style="list-style-type: none"> Se relacionam aos aspectos das dimensões praticabilidade (realizável) e transparência (envolvimento e impacto). Buscam entender como acontece o processo de interação do aluno e professor durante o processo avaliativo. Como e com que frequência os retornos são dados aos
11- Após realização de <i>feedback</i> , são traçadas estratégias para melhoria do desempenho dos estudantes? Como acontece?	

	estudantes e se há uma preocupação em definir estratégias específicas para melhoria do desempenho dos estudantes durante o <i>feedback</i> .
12- Considera que as atividades avaliativas previstas para o curso apresentam nível de complexidade compatível com as atividades que serão realizadas pelos estudantes quando inseridos no mercado de trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos das dimensões autenticidade (similitude, complexidade, significância) e consistência (alinhamento instrução/avaliação, adequação de critérios, alinhamento competência/avaliação). Intenciona verificar proximidade dos desafios apresentados durante o curso com o que o aluno vai enfrentar em situação real de trabalho e quão próximo estão das competências previstas no perfil profissional de conclusão.
13- Considera que as ferramentas adotadas para realização das atividades avaliativas garantem a verificação do desempenho das competências a serem desenvolvidas?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos das dimensões consistência (adequação de critérios), praticabilidade (realizável, eficiência) e autenticidade (adequação, similitude). Objetiva entender como são selecionadas as ferramentas e o quanto elas são eficientes em reproduzir ambiente autêntico para realização das atividades avaliativas.
14- Existem momentos previstos durante o curso para que os estudantes possam apresentar seus trabalhos? Como acontece?	<ul style="list-style-type: none"> Se relaciona aos aspectos da dimensão transparência (democratização, envolvimento, visibilidade). Busca entender se existem momentos para divulgar, dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos estudantes, seja aos colegas, outros professores ou até mesmo para pessoas externas. Além de entender como isso acontece, presencialmente, <i>on-line</i>, de forma síncrona, assíncrona, painéis, portfólios publicados etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

4. O ESTUDO DE CASO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 O contexto do estudo: a Instituição, o modelo avaliativo e o curso

Conforme referido anteriormente, para realização deste estudo, cuja estratégia metodológica adotada foi a de estudo de caso, selecionou-se uma turma do curso Técnico em Administração de uma Instituição de educação profissional brasileira. O contexto do estudo será apresentado a seguir.

4.1.1 A Instituição

Para realização deste estudo, escolheu-se como instituição-alvo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, considerando sua ampla experiência em oferta de educação profissional, tendo sido criada por decreto federal em 1946 (Decreto-lei nº 8.621), com a finalidade de promover educação profissional voltada para as atividades do comércio de bens, serviços e turismo em todo o Brasil.

Hoje, está presente em mais de 2.200 municípios brasileiros, com uma infraestrutura que contempla mais de 600 unidades escolares, empresas pedagógicas e unidades móveis (Senac DN, 2019).

Seu portfólio é composto por cursos nas modalidades presencial e a distância, em diversas áreas do conhecimento, contemplando desde ofertas de Formação Inicial e Continuada até a Pós-graduação, em uma perspectiva de educação continuada.

Em 2013, a Instituição, que já tinha tradição na oferta de educação a distância desde a década de 1960, em consonância com seus 27 Departamentos Regionais, criou a Rede Nacional de Educação a Distância Senac (Rede EaD Senac), de modo a fortalecer e ampliar a oferta nessa modalidade, em todos os níveis educacionais (Senac DN, 2019).

A gestão do desenvolvimento e da oferta de cada nível educacional ficou sob responsabilidade de um Departamento Regional (DR) específico, sendo denominado Departamento Regional Sede. O Departamento Regional do Rio Grande do Sul (Senac RS) passou a ser o responsável pela gestão do portfólio de cursos no nível de formação profissional técnica de nível médio. E é no contexto desse portfólio que consta o curso técnico alvo deste estudo de caso – o curso Técnico de Nível Médio em Administração.

4.1.2 Modelo Pedagógico Senac: referenciais de avaliação da aprendizagem

Em paralelo ao movimento de criação da Rede EaD Senac, em 2013 a Instituição investiu esforços para criar um modelo pedagógico que pudesse nortear as práticas educacionais do Senac em todo o Brasil, um cenário bem diferente do que acontecia até então, visto que cada DR, até 2012, a partir de algumas diretrizes nacionais, estabelecia seu próprio modelo pedagógico. A Instituição entendeu que a adoção de um modelo pedagógico nacional poderia fortalecer a ação educacional em todo o País (Senac DN, 2019).

Esse modelo pedagógico único estabeleceu princípios educacionais e pedagógicos, marcas formativas, modelos curriculares para os diferentes tipos de cursos ofertados, referenciais para avaliação da aprendizagem e parâmetros para a concepção e oferta de cursos a distância. Este modelo definido nacionalmente foi denominado Modelo Pedagógico Senac, tendo sido aprovado pelo Conselho Nacional da Instituição em novembro de 2013 e implantando a partir de 2014 (Senac DN, 2019).

Entre as mudanças estabelecidas a partir do Modelo Pedagógico Senac, é possível citar como uma das principais a definição do conceito de competência para a Instituição, o que permitiu apaziguar debates em torno dos diferentes entendimentos acerca do termo *competência*, sendo por essência um termo polissêmico. Para o Senac, competência é “ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, valores e permite desenvolvimento contínuo” (Senac RS, 2014: 23).

Tal definição permitiu avançar também em termos curriculares, pois, desde o início dos anos 2000, o Senac expressa, em suas diretrizes educacionais, a valorização do desenvolvimento de competências e a importância de reverberar tal valor em seus currículos. No entanto, cada Departamento Regional o fazia do modo como o percebia, o que resultava em currículos e práticas bastante diversas em cada um dos 27 estados brasileiros.

O Modelo Pedagógico Senac trouxe as competências para o centro do currículo, sendo essas definidas no Perfil profissional de conclusão de cada curso e traduzidas diretamente em Unidades Curriculares, conforme pode-se observar no Quadro 3, que mostra, como exemplo, o perfil de conclusão e a organização curricular do curso Assistente administrativo.

Quadro 3: Perfil e organização curricular do curso Assistente Administrativo Senac

4. Perfil profissional de conclusão

O Assistente administrativo é o profissional que realiza atividades de apoio administrativo relacionadas aos processos de gestão de pessoas, logística, *marketing*, comercialização, finanças e do jurídico de uma organização, atendendo à solicitação de clientes internos e externos.

Esse profissional atua em organizações dos segmentos de comércio de bens, serviços e turismo e nos demais setores da economia, em organizações públicas e privadas, relacionando-se com equipes dos diversos setores da organização.

O Assistente Administrativo qualificado pelo Senac tem como Marcas Formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável e colaborativa, com foco em resultados. Essas marcas reforçam o compromisso da Instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Essa perspectiva propicia o comprometimento do aluno com a qualidade do trabalho, o desenvolvimento de uma visão ampla e consciente sobre sua atuação profissional e sobre sua capacidade de transformação da sociedade.

A ocupação está situada no eixo tecnológico Gestão e Negócios, cuja natureza é “gerir”, e pertence ao segmento de Gestão.

Competências

- Organizar e executar atividades de apoio aos processos da organização;
- Elaborar, organizar e controlar documentos da Organização.

5. Organização curricular

O Modelo Pedagógico Nacional do Senac traz a competência para o ponto central do currículo dos cursos de Qualificação Profissional, sendo a competência a própria Unidade Curricular (UC).

Unidades Curriculares		Carga horária
UC3: Projeto Integrador Assistente Administrativo (16 horas)	UC1 – Organizar e executar atividades de apoio aos processos da Organização	84 horas
	UC2 – Elaborar, organizar e controlar documentos da Organização	60 horas
Carga Horária Total		160 horas

Fonte: Plano de Curso Assistente Administrativo Senac.

Os referenciais de avaliação da aprendizagem definidos a partir do Modelo Pedagógico Senac foram organizados em Documento Técnico de mesmo nome, compondo a Coleção de Documentos Técnicos Modelo Pedagógico Senac (Senac DN, 2019).

Nesse documento, o Senac expressa o seu entendimento sobre o processo avaliativo, deixando registrados conceito, finalidades e funções da avaliação no contexto de avaliação de competências. Para além de definir os objetivos da avaliação de competências nos cursos de formação profissional, também estabelece a adoção de indicadores como forma de proceder a avaliação da aprendizagem, tendo também definidas menções que considera mais justas e coerentes com uma avaliação focada em competências. No Quadro 4, é possível

observar as menções que foram estabelecidas para avaliação dos indicadores de competência das unidades curriculares dos seus cursos (Senac, 2015b:26).

Quadro 4: Definição pedagógica das menções dos indicadores de competência

Etapa da Aprendizagem	Menção	Definição Pedagógica
Durante a Unidade Curricular	A (Atendido)	O aluno evidencia o fazer profissional expresso no indicador avaliado, atendendo de forma satisfatória às condições descritas em seu contexto.
	PA (Parcialmente Atendido)	O aluno: - atende ao fazer profissional expresso no indicador, mas não atende ao contexto descrito; ou - atende ao contexto descrito no indicador, mas ainda não atende ao fazer profissional expresso no indicador; ou - atende ao fazer profissional expresso no indicador no contexto em que se insere, mas ainda não na sua forma plena.
	NA (Não atendido)	O aluno ainda não evidencia o fazer profissional expresso no indicador avaliado, nem no seu nível mais simples.
Ao término da Unidade Curricular	A (Atendido)	O aluno evidencia o fazer profissional expresso no indicador avaliado, atendendo de forma satisfatória às condições descritas em seu contexto.
	NA (Não atendido)	O aluno não evidencia o fazer profissional expresso no indicador avaliado, nem no seu nível mais simples.

Fonte: Documento Técnico Avaliação da Aprendizagem (Senac, 2015b).

4.1.3 Curso Técnico de Nível Médio em Administração

O curso Técnico em Administração é um dos títulos mais ofertados pela Instituição em todo o Brasil, tanto na oferta presencial como a distância. O currículo que foi alvo de deste estudo foi atualizado em 2014 e aprovado pelo Conselho do Senac RS, em setembro de 2015, tendo sua oferta iniciada em 2016.

O curso tem carga horária de 1.000 horas, sendo organizado em 17 unidades curriculares, tendo um total de 16 unidades curriculares competência e uma unidade curricular de natureza diferenciada¹, que é o Projeto Integrador. No Quadro 5, apresenta-se o perfil profissional de conclusão do curso com suas respectivas competências.

¹ Unidade curricular de natureza diferenciada é a forma como são denominadas as unidades curriculares que compõem o currículo dos cursos Senac e que não são competências. Nessas Unidades Curriculares, não são desenvolvidas uma competência específica, e sim realizadas estratégias pedagógicas que visam à articulação ou vivência das competências do Perfil Profissional de Conclusão do Curso. A unidade curricular Projeto Integrador tem como objetivo promover a articulação das competências do perfil a partir da resolução de um desafio complexo (Senac, 2015a).

Quadro 5: Perfil Profissional de Conclusão Técnico em Administração

Perfil Profissional de Conclusão:

O Técnico em Administração executa atividades administrativas da organização relacionadas aos processos de gestão de pessoas, de operações logísticas, gestão de materiais e patrimônio, de marketing, de vendas e de finanças.

Atua em organizações públicas e privadas de segmentos variados, tais como das áreas de comércio, de serviços, da indústria, de consultoria, de ensino e pesquisa, relacionando-se com equipes de diversos setores da organização, por meio da prestação de serviços autônomos, temporários ou contrato efetivo.

O Técnico em Administração habilitado pelo Senac tem como Marcas Formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável e colaborativa, atuando com foco em resultados. Estas Marcas Formativas reforçam o compromisso da Instituição com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Esta perspectiva propicia o comprometimento do aluno com a qualidade do trabalho, o desenvolvimento de uma visão ampla e consciente sobre sua atuação profissional e sobre sua capacidade de transformação da sociedade.

A ocupação está situada no eixo tecnológico Gestão e Negócios, cuja natureza é “gerir”, e pertence ao segmento de Gestão.

Competências:

- Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações.
- Elaborar, organizar e controlar documentos da organização.
- Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos.
- Auxiliar na execução dos procedimentos de recrutamento, seleção e integração de pessoas.
- Apoiar e executar ações pertinentes ao desenvolvimento de pessoas, retenção, avaliação de desempenho e elaboração de planos de cargos e salários.
- Atuar na organização e execução de ações relacionadas à qualidade de vida, saúde e segurança nos ambientes de trabalho.
- Apoiar e executar ações referentes às rotinas de admissão e demissão de colaboradores.
- Auxiliar na elaboração da folha de pagamento.
- Auxiliar a execução das ações pertinentes aos processos de gestão de materiais e patrimônio em organizações.
- Auxiliar a execução das atividades relacionadas às operações logísticas em organizações.
- Auxiliar a execução das ações pertinentes aos processos financeiros em organizações.
- Auxiliar nas operações pertinentes às atividades da controladoria nas organizações.
- Auxiliar no planejamento, o desenvolvimento e a aplicação do composto de *marketing* das organizações.
- Executar atividades de apoio administrativo em processos comerciais.
- Apoiar a operacionalização de ações de comércio exterior.
- Auxiliar no planejamento e na execução de melhorias dos processos organizacionais.

Fonte: Plano de Curso Técnico em Administração Senac RS.

No Quadro 6, é possível observar a organização curricular do curso Técnico em Administração e perceber que cada uma das competências mapeadas no perfil é traduzida em uma unidade curricular.

Quadro 6: Organização Curricular do Curso Técnico em Administração

Unidades Curriculares		Carga horária
UC17: Projeto Integrador Técnico em Administração 88 horas	UC1: Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações.	60 horas
	UC2: Elaborar, organizar e controlar documentos da organização.	60 horas
	UC3: Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos.	36 horas
	UC4: Auxiliar a execução dos procedimentos de recrutamento, seleção e integração de pessoas.	48 horas
	UC5: Apoiar e executar ações pertinentes a desenvolvimento de pessoas, retenção, avaliação de desempenho e elaboração de planos de cargos e salários.	60 horas
	UC6: Atuar na organização e execução de ações relacionadas à qualidade de vida, saúde e segurança nos ambientes de trabalho.	36 horas
	UC7: Apoiar e executar ações referentes às rotinas de admissão e demissão de colaboradores.	36 horas
	UC8: Auxiliar na elaboração da folha de pagamento.	72 horas
	UC9: Auxiliar a execução das ações pertinentes aos processos de gestão de materiais e patrimônio em organizações.	36 horas
	UC10: Auxiliar a execução de atividades relacionadas às operações logísticas em organizações.	108 horas
	UC11: Auxiliar a execução das ações pertinentes aos processos financeiros em organizações.	96 horas
	UC12: Auxiliar as operações pertinentes às atividades da controladoria nas organizações.	48 horas
	UC13: Auxiliar no planejamento, o desenvolvimento e a aplicação do composto de marketing das organizações.	84 horas
	UC14: Executar atividades de apoio administrativo em processos comerciais.	60 horas
	UC15: Apoiar a operacionalização de ações de comércio exterior.	36 horas
	UC16: Auxiliar o planejamento e a execução de melhorias dos processos organizacionais.	36 horas
Carga horária total		1.000 horas

Fonte: Plano de curso Técnico em Administração Senac RS.

Cada competência é trabalhada no contexto de uma unidade curricular e mobiliza um conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) que serve ao seu desenvolvimento, conforme é possível observar no detalhamento da unidade curricular 2, apresentado no Quadro 7.

Quadro 7: Detalhamento da Unidade Curricular 2

UC2: Elaborar, organizar e controlar documentos da organização Carga horária: 60 horas	
Indicadores	
1.	Elabora e atualiza documentos administrativos, comerciais e jurídicos, operando os recursos de tecnologia da informação e comunicação, conforme normas da língua padrão e procedimentos da organização.
2.	Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.
3.	Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.
Elementos de Competência	
Conhecimentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de redação empresarial e oficial: estrutura textual, coesão e coerência, pronomes de tratamento, abertura e fechamento, regras gramaticais e ortográficas aplicáveis; • Métodos e técnicas de arquivo e protocolo: classificação de documentos, recebimento, distribuição, tramitação, expedição, temporalidade e tipos de arquivo (físico e eletrônico); • Modelos de documentos: ata, carta, circular, memorando, comunicado, <i>e-mail</i>, ofício, relatório, telegrama, fax, declaração, atestado, procuração, recibo, requerimento, aviso, convocação, petição inicial, contrato, edital; • Planilhas para organização de dados: elaboração e formatação; • Sistema operacional cliente, editor de textos e planilha eletrônica, apresentação eletrônica, internet e correio eletrônico. 	
Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos; • Organizar o ambiente de trabalho; • Comunicar-se de forma escrita com clareza e assertividade; • Gerenciar tempo e atividades de trabalho; • Ter visão sistêmica; • Utilizar recursos de tecnologias da informação e comunicação. 	
Atitudes/Valores	
<ul style="list-style-type: none"> • Zelo na apresentação pessoal; 	

- Postura profissional;
- Proatividade na movimentação de documentos e disponibilização das informações;
- Responsabilidade no cumprimento de prazos estabelecidos;
- Utilização consciente de recursos e insumos.

Fonte: Plano de curso Técnico em Administração Senac RS.

A duração média do curso é de um ano e meio, a depender do cronograma de realização das turmas. A turma-alvo do estudo foi a 2018/1, com início em abril de 2018 e previsão de término em julho de 2019.

O foco da observação não participante foi o primeiro módulo² do curso, que é composto por cinco unidades curriculares, conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 8: Módulo 1 do curso Técnico em Administração Senac

Unidades Curriculares	Carga horária
UC 1- Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações.	60 horas
UC 2- Elaborar, organizar e controlar documentos da organização.	60 horas
UC 3- Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos.	36 horas
UC 13- Auxiliar o planejamento, desenvolvimento e a aplicação do composto de marketing das organizações.	84 horas
UC 17 – Projeto Integrador Técnico em Administração (parte 1)	22 horas
Carga horária total do módulo 1	262 horas

Fonte: Cronograma de execução da turma 2018/1 do curso Técnico em Administração.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado pela Instituição é o *Blackboard*. O acesso dos estudantes a esse ambiente é gradativo, conforme cronograma das unidades curriculares disponibilizado no início do curso.

² O conceito de Módulo adotado no contexto deste curso diz respeito a um conjunto de unidades curriculares, cujas competências têm afinidades em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes/valores a serem mobilizados e que é ofertado no período de um semestre. As 17 UCs do curso Técnico em Administração foram divididas em quatro módulos.

Há uma aula inaugural do curso, realizada *on-line* e com todos os alunos para apresentação do curso, metodologia de trabalho e de avaliação, cronograma e esclarecimento geral de dúvidas.

No ambiente de cada unidade curricular são disponibilizados aos estudantes, desde o início, todos os materiais para estudo, fórum de debate, fórum para dúvidas, cronograma da UC e todas as atividades avaliativas.

No Quadro 9, são apresentados os indicadores e quantitativo de tarefas avaliativas por unidade curricular.

Quadro 9: Número de tarefas avaliativas e indicadores por unidade curricular do Módulo 1

UC	Indicadores	Nº de tarefas avaliativas
UC 1 – Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações	- Participa da elaboração de instrumentos de pesquisa para coleta de dados junto às equipes, conforme as necessidades da organização. - Conduz o processo de coleta interna de informações, mobilizando diferentes equipes, registrando e consolidando os resultados coletados. - Coleta, tabula, organiza e consolida dados e informações externas, em conformidade com as demandas da área para subsidiar a aplicação das ferramentas estratégicas de planejamento.	01
	- Contribui na elaboração de planos de ação e na implementação do planejamento estratégico, sugerindo alternativas viáveis, com base nas informações coletadas. - Monitora a execução dos planos de ação, a partir da análise de acompanhamento dos indicadores de desempenho. - Auxilia na apresentação de resultados do desenvolvimento dos planos de ação, com base em indicadores analíticos subsidiando o gerenciamento do planejamento estratégico.	01
UC 2 – Elaborar, organizar e controlar documentos da organização	- Elabora e atualiza documentos administrativos, comerciais e jurídicos, operando os recursos de tecnologia da informação e comunicação, conforme normas da língua padrão e procedimentos da organização.	02
	- Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo. - Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.	01
UC 3 – Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos	- Sistematiza os dados coletados para elaboração de relatórios, conforme o status do projeto.	01
	- Coleta dados e informações necessárias para a elaboração do projeto da organização de acordo com o objetivo e solicitação recebida. - Acompanha a execução das atividades previstas nos planos de ação do projeto, coletando dados e informações para monitoramento dos indicadores do projeto. - Acompanha a tramitação das informações, viabilizando a comunicação entre os stakeholders do projeto e em conformidade com as ações e prazos estabelecidos.	01
UC 13 – Auxiliar no planejamento,	- Participa na elaboração de instrumentos de pesquisa de mercado, mapeando o público-alvo e produtos, de acordo com a	01

no desenvolvimento e na aplicação do composto de marketing das organizações	metodologia e as necessidades do plano de marketing da organização.	
	- Elabora relatórios qualitativos e quantitativos a partir da coleta e tabulação de dados e de pesquisas de mercado para subsidiar as ações de <i>marketing</i> .	01
	- Identifica e sugere nichos de mercado de atuação a partir do posicionamento mercadológico da organização.	01
	- Monitora, atualiza e envia informações, mediante o acompanhamento dos meios de comunicação, para subsidiar o profissional responsável pela avaliação da efetividade desses meios, sugerindo possibilidades de mudança.	01
	- Utiliza ferramentas e canais internos de comunicação para a execução das ações de <i>endomarketing</i> , conforme política da organização.	01
UC 17 Projeto Integrador (parte 1)	- Adota estratégias que evidenciam as Marcas Formativas da Instituição na resolução dos desafios apresentados. - Elabora síntese do Projeto Integrador, respondendo às especificações do tema gerador. - Apresenta os resultados do Projeto Integrador com coerência, coesão e criatividade, propondo soluções inovadoras, a partir da visão crítica da atuação profissional no segmento. - Articula as competências do curso no desenvolvimento do Projeto Integrador.	03

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Técnico em Administração (turma 2018/1).

O desenho educacional do curso inclui, para além das avaliações previstas – em que os estudantes têm até quatro possibilidades de envio e *feedback* das entregas – atividades de recuperação, caso os estudantes não tenham menção “atendido” a um ou mais indicadores previstos na unidade curricular.

Ao aceder a cada uma das tarefas, além do descritivo da atividade, os estudantes recebem a informação sobre o indicador ao qual se relaciona. No Quadro 10, são apresentados os indicadores e as respectivas tarefas, conforme descritas nos planos de trabalho docente.

Quadro 10: Indicadores e descrição das tarefas avaliativas por UC (Módulo 1)

UC 1: Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações	
Indicadores	Tarefas avaliativas
<ul style="list-style-type: none"> - Participa da elaboração de instrumentos de pesquisa para coleta de dados junto às equipes, conforme necessidade da organização. - Conduz o processo de coleta interna de informação e externas, mobilizando diferentes equipes, registrando e consolidando os resultados coletados. - Coleta, tabula, organiza e consolida dados e informações externas, em conformidade com as demandas da área para subsidiar a aplicação das ferramentas estratégicas de planejamento. 	<p>Atividade 1</p> <p>Contexto: Organização, consolidação e atualização de dados no RH</p> <p>Atividade: Organizar os dados e propor mecanismos para mantê-los atualizados, conforme contexto.</p>

<p>- Contribui na elaboração de planos de ação e na implementação do planejamento estratégico, sugerindo alternativas viáveis, com base nas informações coletadas.</p> <p>- Monitora a execução dos planos de ação a partir da análise de acompanhamento dos indicadores de desempenho.</p> <p>- Auxilia na apresentação de resultados do desenvolvimento dos planos de ação, com base em indicadores analíticos, subsidiando o gerenciamento do planejamento estratégico.</p>	<p>Atividade 2 Contexto: Plano de ação Atividade: Com base nessas informações: comparar metas com dados apresentados e propor alternativas com base nas informações coletadas.</p>
<p>UC 2: Elaborar, organizar e controlar documentos da organização</p>	
<p>Indicadores</p>	<p>Tarefas avaliativas</p>
<p>- Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.</p> <p>- Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.</p>	<p>Atividade 1 – Academia Vida e Saúde: Organização e controle de fluxo de documentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher um método de arquivamento para organizar e controlar cada tipo de documento do setor de RH da empresa. - Determinar os tipos de arquivos que serão utilizados.
<p>- Elabora e atualiza documentos administrativos, comerciais e jurídicos, operando os recursos de tecnologia da informação e comunicação, conforme normas da língua padrão e procedimentos da organização.</p>	<p>Atividade 2 – Academia Vida e Saúde: Atualização de documentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para realizar esta tarefa você deverá elaborar uma apresentação para demonstrar aos profissionais do setor de RH como deverá ser realizado o novo processo de arquivamento. - Pense que, ao realizar esta tarefa, você estará elaborando um material que deverá ser explicativo e claro, para que todos entendam o novo procedimento. Nele, podem constar imagens, textos explicativos e outros elementos.
<p>- Elabora e atualiza documentos administrativos, comerciais e jurídicos, operando os recursos de tecnologia da informação e comunicação, conforme normas da língua padrão e procedimentos da organização.</p>	<p>Atividade 3 – Academia Vida e Saúde: Redação de documentos</p> <p>João Machado é funcionário da Academia Vida e Saúde, onde a sua jornada de trabalho é de 8 horas diárias (com 1 hora de intervalo), como a de todos os seus colegas. Além disso, ele ainda estuda Administração.</p> <p>João inicia sua jornada às 10 horas, e, neste semestre, a faculdade em que ele estuda alterou o início das aulas para as 19 horas. Para que ele consiga justificar seu atraso diário, a faculdade solicitou um documento que comprovasse seu horário de início e de término de trabalho.</p> <p>Nessa situação, você deverá auxiliar o funcionário, para isso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifique o documento a ser emitido.

	- Elabore o documento para o funcionário João Machado.
UC3: Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos	
Indicadores	Atividades avaliativas
- Sistematiza os dados coletados para elaboração de relatórios, conforme o status do projeto.	<p>Atividade 1 Contexto</p> <p>Beleza Shopping é uma loja brasileira especializada na venda de cosméticos. O que, no início, era um pequeno negócio familiar na cidade de Belo Horizonte, hoje já está presente em mais de 100 cidades e emprega mais de 1 mil funcionários.</p> <p>Imagine que você trabalha como assistente de RH na matriz da empresa e que, no momento, todo o setor está empenhado em um projeto para desenvolver um plano de cargos e salários. Para montar esse plano de cargos e salários, é necessário que se tenha a sistematização de alguns dados. Um deles é o período em que os atuais funcionários estão trabalhando na empresa. A sistematização deverá ser feita por setor, e você ficou responsável pelo setor financeiro, que tem 10 funcionários.</p> <p>Estes são os dados coletados: João Augusto: 5 anos Lúcio Amaral: 7 anos Leonardo dos Santos: 6 anos Alice Antunes: 5 anos Beatriz Nunes: 4 anos Carla Almeida: 10 anos Antônio Gomes: 3 anos Tânia Cabral: 9 anos Daniel Oliveira: 6 anos Almir Silva: 8 anos</p> <p>Para realizar o trabalho, seu gestor solicitou o seguinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloque os dados coletados em rol crescente de acordo com os anos trabalhados. 2. Calcule a moda dos dados coletados. 3. Calcule a média dos dados coletados. 4. Calcule a mediana dos dados coletados.
- Coleta dados e informações necessárias para a elaboração do projeto da organização de acordo com o objetivo e a solicitação proposta. - Acompanha a execução das atividades previstas nos planos de ação do projeto, coletando dados e informações para monitoramento dos indicadores do projeto. - Acompanha a tramitação das informações, viabilizando a comunicação entre os stakeholders do projeto e em conformidade com as ações e prazos estabelecidos.	<p>Atividade 2 Contexto</p> <p>Como visto na atividade anterior, o setor de RH da matriz cuidará do processo de capacitações e de treinamentos do pessoal da nova loja que será inaugurada.</p> <p>Depois de entender a importância do papel do setor de RH e de suas atividades, você está apto para participar do planejamento do projeto de capacitação e de treinamento da filial, auxiliando assim na sua estruturação e operacionalização.</p>

	<p>Para realizar esse trabalho, seu gestor solicitou que você elaborasse um relatório informando as necessidades de treinamento da nova equipe. O relatório deve conter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As necessidades de capacitação e treinamento da nova equipe (no mínimo 3). - Os indicadores (coeficientes) que serão utilizados para monitorar essas capacitações e treinamentos. - Estratégias e ferramentas que poderão ser utilizadas para realizar a troca de informações entre as partes envolvidas nas capacitações e treinamentos.
UC 13: Auxiliar no planejamento, no desenvolvimento e na aplicação do composto de <i>marketing</i> das organizações	
Indicadores	Atividades avaliativas
<p>- Participa na elaboração de instrumentos de pesquisa de mercado, mapeando o público-alvo e produtos, de acordo com a metodologia e as necessidades do plano de <i>marketing</i> da organização.</p>	<p>Atividade 1 Contexto A Pet shop “<i>Animal Love</i>” presta diversos serviços para o público animal. A empresa está no mercado há menos de seis meses. Com o intuito de divulgar seus serviços a proprietária da “<i>Animal Love</i>” decidiu realizar uma pesquisa de mercado para conhecer o público alvo da região, bem como os serviços que eles utilizam para seus animais de estimação. Imagine que você trabalha na “<i>Animal Love</i>” realizando diversas atividades administrativas, por isso irá auxiliar nas ações de <i>marketing</i> necessárias para o sucesso do negócio.</p> <p>Elabore um questionário com no mínimo cinco perguntas fechadas para realizar a pesquisa de mercado.</p> <p>Lembre-se: As perguntas devem ser claras, objetivas e com foco no objetivo que se quer alcançar: conhecer o público alvo da região, bem como os serviços que eles utilizam para seus animais de estimação.</p>
<p>- Elabora relatórios qualitativos e quantitativos a partir da coleta e tabulação de dados e de pesquisas de mercado para subsidiar as ações de <i>marketing</i>.</p>	<p>Atividade 2 Contexto Na pesquisa de mercado realizada pela Pet shop “<i>Animal Love</i>” foram entrevistadas 210 pessoas e os resultados encontrados foram tabulados da seguinte forma: A partir da tabulação dos dados coletados foi solicitado a você que elaborasse um relatório qualitativo e um relatório quantitativo utilizando esses dados.</p> <p>Elabore um relatório qualitativo e um relatório quantitativo com base na tabulação de dados da pesquisa realizada.</p>

	Lembre-se: Um relatório qualitativo analisa os números e um relatório quantitativo analisa aspectos mais amplos.
- Identifica e sugere nichos de mercado de atuação a partir do posicionamento mercadológico da organização.	<p>Atividade 3</p> <p>Contexto</p> <p>A proprietária da Pet Shop “<i>Animal Love</i>” está procurando se posicionar no mercado. A melhor estratégia para isso é oferecer produtos e serviços para um determinado nicho de mercado. Por isso, ela pediu o seu auxílio para analisar o mercado de Pet Shop da cidade e sugerir nichos de mercado, ou seja, propor alguns diferenciais que a “<i>Animal Love</i>” poderá ter, e que as outras Pets Shops não possuem. Imagine que a Pet Shop está situada na sua cidade.</p> <p>Escreva um texto sugerindo nichos de mercado que a Pet shop pode atuar e oferecer produtos e serviços que serão um diferencial de mercado diante das suas concorrentes.</p>
- Monitora, atualiza e envia informações, mediante o acompanhamento dos meios de comunicação, para subsidiar o profissional responsável pela avaliação da efetividade desses meios, sugerindo possibilidades de mudança.	<p>Atividade 4</p> <p>Contexto</p> <p>Como você já sabe, a Pet Shop “<i>Animal Love</i>” é uma empresa que está procurando se inserir no mercado, e para isso uma das suas estratégias para tentar entender o mercado é monitorar e acompanhar as propagandas dos seus concorrentes vinculadas nos meios de comunicação.</p> <p>Por isso a proprietária da Pet Shop pediu que você procurasse nos diversos meios de comunicação propagandas das outras Pet Shops da cidade e juntasse todas em um único documento para repassar ao profissional de marketing que está construindo a publicidade e propaganda da loja. Com base nessas propagandas você também deve sugerir uma propaganda para a Pet Shop “<i>Animal Love</i>”.</p> <p>Lembre-se que a Pet Shop “<i>Animal Love</i>” está situada na sua cidade.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procurar propagandas de Pet Shops da sua cidade (no mínimo 4 propagandas e no máximo 8) e juntá-las em um único arquivo em um editor de texto. 2. No mesmo arquivo elabore uma propaganda para a Pet Shop “<i>Animal Love</i>”.
- Utiliza ferramentas e canais internos de comunicação para a execução das ações de endomarketing, conforme política da organização.	<p>Atividade 5</p> <p>Contexto</p> <p>Para aprimorar os canais internos de comunicação com seus colaboradores, a Pet Shop “<i>Animal Love</i>” está investindo muito em ações de endomarketing. A proprietária da empresa pensando em cada vez mais motivar os colaboradores solicitou para você a elaboração de alguns cartazes para ser anexado em todos os</p>

	<p>murais da empresa contendo frases motivacionais.</p> <p>Elabore no mínimo 3 cartazes contendo frases que motivem os colaboradores no ambiente de trabalho.</p> <p><i>Sugestões: Crie uma logomarca para a empresa, utilize imagens, fotos etc.... Use sua criatividade!</i></p>
UC 17: Projeto Integrador do Técnico em Administração (parte 1)	
Indicadores	Atividades avaliativas
<ul style="list-style-type: none"> - Adota estratégias que evidenciam as Marcas Formativas Senac na resolução dos desafios apresentados. - Elabora síntese do projeto, respondendo as especificações do tema gerador. - Apresenta síntese do projeto com coerência, coesão e criatividade, propondo soluções inovadoras, a partir da visão crítica da atuação profissional no segmento. - Articula as competências do curso no desenvolvimento do projeto. 	<p><u>Tema do Projeto:</u> Propor um negócio para sua região e elaborar de um Plano para este negócio, verificando sua viabilidade.</p> <p><u>Justificativa:</u> Promover a autonomia, a contextualização com a região do aluno e o desenvolvimento das marcas formativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etapa 1 – Hipótese de negócio. - Etapa 2 – Diferencial competitivo. - Etapa 3 – Análise dos clientes, fornecedores e concorrentes.

Fonte: Planos de trabalho docente Técnico em Administração Senac RS.

4.2 Análise dos resultados

O resultado da pesquisa, que passa a ser aqui apresentado e discutido, foi organizado a partir das quatro dimensões do Modelo PrACT, de modo a evidenciar cada aspecto analisado a partir dos instrumentos de investigação adotados para este estudo de caso.

4.2.1 Análise da dimensão Autenticidade

A Autenticidade, por ser a dimensão que “deriva da necessidade de avaliar competências” (Pereira et al., 2015: 27), é a que está mais diretamente relacionada ao mundo fora do ambiente escolar - aos empregadores e à sociedade em geral. Desse modo, tem forte aderência aos cursos de formação profissional, que têm em sua essência a função de formar profissionais para exercer atividades laborais nos diversos segmentos de mercado. Esta dimensão foi a mais diretamente evidenciada na análise dos documentos, na observação realizada no AVA do curso e também nos relatos recolhidos nas entrevistas com os professores-tutores.

Os quatro parâmetros que compõem a dimensão Autenticidade – *similitude*, *complexidade*, *adequação e significância* – foram analisados e buscaram-se evidências específicas para cada um deles.

Percebe-se a preocupação da Instituição Senac com a *Similitude* desde a concepção dos cursos, pois há uma prática institucional de consulta ao mercado para definição dos perfis de conclusão dos seus cursos. Para isso, adota uma metodologia inspirada em metodologia da Organização Internacional do Trabalho (OIT), denominada Fórum Setorial (FS). Conforme consta no *site* da Instituição,

As informações obtidas nos Fóruns Setoriais aproximam o Senac das demandas do mundo do trabalho e da sociedade. Esses debates fornecem insumos importantes para a construção de itinerários formativos alinhados às expectativas do mercado, além de constituir um importante material para elaboração de cursos e ações educacionais.

(Senac DN, 2019)

É a partir desses Fóruns que são definidos os perfis de conclusão e todo o currículo dos cursos. Esse é o primeiro passo do planejamento dos cursos e evidencia o cuidado em mapear competências profissionais que tenham *similitude* com as requeridas no mundo do trabalho.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), a Instituição expressa o quão relevante considera a competência para a formação de seus estudantes, demonstrando uma preocupação em alinhar as ações educativas com o que é vivenciado no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Neste documento, afirma que o objetivo de seus cursos é “proporcionar a formação do estudante no que diz respeito à sua capacidade de agir, interagir, intervir e tomar decisões em situações da vida profissional e pessoal” (Senac RS, 2014:15) e reforça ainda no texto a responsabilidade de “educar para o exercício pleno da cidadania e para a vida” (Senac RS, 2014:15).

Outro aspecto expresso no PPP que demonstra a preocupação com o parâmetro *Similitude* é que “a unidade curricular – competência – deve ser desdobrada em indicadores para fins de avaliação e ter seus elementos – conhecimentos, habilidades e atitudes/valores – explicitados para orientar o planejamento da ação docente” (Senac RS, 2014: 23).

Ressalta-se ainda, no PPP o entendimento da Instituição sobre o que seria avaliar competências:

Para o Senac-RS, avaliar competências significa identificar a capacidade do aluno de enfrentar e resolver desafios complexos e inusitados, seja no contexto profissional, seja na vida em

sociedade. Todavia, para avaliar por competências é necessário que os alunos sejam preparados para isso. Nesse sentido, o docente deve criar situações de aprendizagem nas quais os alunos tenham a possibilidade de aprender a solucionar desafios, identificar problemas, propor e validar soluções, compartilhar e negociar alternativas.

(Senac RS, 2014:44)

No Plano de curso do Técnico em Administração encontra-se a organização curricular que traduz as orientações do PPP, pois as competências que são definidas no perfil de conclusão se traduzem em unidades curriculares, conforme já demonstrado nos Quadros 5 e 6.

A presença de uma UC denominada "Projeto Integrador" (UC 17) na organização curricular do curso também evidencia a preocupação da Instituição com a *Similitude* e a *Complexidade*. Tal UC tem a função de articular todas as competências do perfil para resolução de um problema atrelado às atividades que serão desempenhadas pelo profissional formado. Essa UC perpassa todo o currículo e tem seu objetivo de formação dividido em entregas parciais, uma por módulo. Na turma observada (2018/1), o Projeto Integrador tinha como tema gerador a proposição de um negócio regional e a elaboração de um plano para esse negócio, verificando sua viabilidade. No primeiro módulo, que foi o alvo de observação nesta pesquisa, essa UC teve como tarefas avaliativas as atividades iniciais a serem executadas para abertura de um novo negócio (hipótese de negócio, diferencial competitivo e análise dos clientes, fornecedores e concorrentes). Tais tarefas avaliativas, além de mobilizarem as competências, carregam em si um grau de *complexidade* compatível com os desafios enfrentados em situação real de trabalho.

No que tange ao parâmetro *Complexidade*, no plano de curso também foi possível perceber que, para cada unidade curricular, são definidos indicadores, que servem de evidências do desenvolvimento da competência e são a base para o planejamento das tarefas de aprendizagem e avaliação. Observou-se que todas as competências e os respectivos indicadores possuem *Similitude* e *Complexidade* compatíveis com os desafios encontrados pelo profissional em situação real de trabalho. O Quadro 11 mostra, como exemplo, os indicadores definidos para a UC 2 do curso Técnico em Administração. Os fazeres expressos nos indicadores estão diretamente relacionados à ação da competência.

Quadro 11: Indicadores da Unidade Curricular 2 do Plano de Curso Técnico em Administração

UC2: Elaborar, organizar e controlar documentos da organização.
Carga horária: 60 horas
Indicadores
<ol style="list-style-type: none">1. Elabora e atualiza documentos administrativos, comerciais e jurídicos, operando os recursos de tecnologia da informação e comunicação, conforme normas da língua padrão e procedimentos da organização;2. Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo;3. Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.

Fonte: Plano de curso Técnico em Administração Senac RS.

A partir da observação e das entrevistas realizadas, pôde-se constatar como as orientações dos documentos foram traduzidas na prática e quais as dificuldades encontradas.

Na observação não participante do Módulo 1 do curso, foi possível analisar o *design* avaliativo de suas unidades curriculares, verificando um alinhamento dos indicadores estabelecidos e das atividades propostas ao contexto da vida real.

Em relação à *Complexidade*, verificou-se que, após revisão do plano de curso Técnico em Administração, realizada em 2014, todo o desenho educacional do curso foi atualizado. No modelo anterior, boa parte das atividades avaliativas eram de múltipla escolha. No modelo atual, as atividades de avaliação passaram a ser questões mais complexas, com formatos menos estruturados, que possibilitam uma variedade de soluções possíveis e bem mais próximos das condições encontradas em situação real de trabalho. Conforme relato da Entrevistada M.:

“Não tem múltipla escolha. Tem em média 4 ou 5 indicadores por UC e esses indicadores são distribuídos nas atividades. Às vezes uma atividade tem 3 ou 4 indicadores e sempre direcionando os alunos para o mercado de trabalho, trazendo situações reais do dia a dia que um aluno pode se deparar no mercado de trabalho.”

Na maior parte das atividades analisadas, o desafio cognitivo era semelhante ao encontrado em situação real de trabalho, sendo pouco estruturados, exigindo dos estudantes a realização de pesquisas para sua resolução e, de modo geral, com várias soluções possíveis, como reforçado pelos professores entrevistados, em especial na fala da Professora J.: “[...] as nossas atividades levam os alunos a pensarem mesmo, a se colocarem dentro de uma empresa e trazer aquilo que ele aprendeu para dentro da empresa [...]”.

No entanto, a observação constatou que as tarefas propostas, apesar de similares aos desafios reais, nem sempre correspondiam à complexidade expressa nos indicadores de competência, sobretudo nos casos em que o indicador exigia explicitamente mobilização de valores/attitudes que, em situação real de trabalho, necessitam da interação com outros atores. A dificuldade observada pode ser atribuída ao fato de as tarefas serem todas de execução individual e os desafios propostos não abordarem aspectos atitudinais. No Quadro 12, apresenta-se um exemplo de atividade, cuja execução não permite avaliar a “integridade” e o “sigilo”, valores que estão contidos nos indicadores da competência.

Quadro 12: Exemplo de atividade avaliativa do Curso Técnico em Administração

UC 2 - Elaborar, organizar e controlar documentos da organização	
Indicadores	Atividade avaliativa
<ul style="list-style-type: none"> - Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, <u>mantendo integridade e sigilo.</u> - Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, <u>mantendo integridade e sigilo.</u> 	Atividade 1 – Academia Vida e Saúde: Organização e controle de fluxo de documentos <ul style="list-style-type: none"> - Escolher um método de arquivamento para organizar e controlar cada tipo de documento do setor de RH da empresa. - Determinar os tipos de arquivos que serão utilizados.

Fonte: Ambiente de Aprendizagem do Curso Técnico em Administração (Turma 2018/1).

Observou-se ainda no plano de curso alguns elementos de competência, em especial, habilidades e atitudes/valores que não puderam ser integralmente observados na execução das atividades avaliativas, por exemplo, a habilidade “Comunicar-se de forma oral e escrita com clareza e objetividade”, que consta em todas as unidades curriculares. A execução e entrega de todas as atividades são individuais e sempre entregues por escrito. Não se percebeu nenhuma atividade avaliativa que exigia do estudante a “comunicação oral”, não havendo possibilidade de avaliação desse aspecto.

Outro exemplo que compromete o aspecto *complexidade* das tarefas avaliativas na UC 1 é a presença da atitude/valor “colaboração com colegas e equipes de trabalho”. Mais uma vez, por serem todas as atividades de elaboração individual, não foi possível observar tal atitude, que parece ser bastante requerida em situação real de trabalho, reduzindo assim o desafio cognitivo no que tange ao aspecto social.

Por outro lado, na percepção dos entrevistados, a *Similitude* e *Complexidade* estão presentes nas atividades avaliativas e há uma preocupação constante da equipe pedagógica, que, frequentemente, realiza a revisão das atividades quando percebem qualquer desalinho, conforme se evidencia a partir da fala de alguns entrevistados:

“[...] nós primeiro olhamos os indicadores. Depois que olhamos o indicador, pensamos e elaboramos uma atividade que atenda completamente aquele indicador. Pensamos muito no sentido se eu tivesse lá como é que eu faria ou então uma experiência que já tivemos em outra instituição ou exercendo a função. A gente tenta colocar essa questão prática do dia a dia de uma organização para dentro dessas atividades.” (Entrevistada J.)

“[...] as atividades práticas colocam o aluno em situações reais do dia a dia, que certamente vai conseguir atender as demandas que o mercado está exigindo.” (Entrevistada A.)

“As nossas atividades levam os alunos a pensarem mesmo, a se colocarem dentro de uma empresa e trazer aquilo que ele leu lá no conteúdo para dentro da empresa.” (Entrevistada C)

“Por exemplo, no módulo financeiro as propostas estão direcionadas ao setor financeiro das empresas. No módulo de RH, as atividades são propostas justamente na vivência de quem trabalha no setor de RH. Então eu acredito que sim, pois essas vivências são bem próximas ao dia a dia do mercado do trabalho.” (Entrevistada M.)

Em relação ao parâmetro *Adequação*, observou-se que as tarefas propostas apresentavam condição de realização condizente com o nível do desafio proposto. Verificou-se que as ferramentas e estratégias digitais utilizadas para avaliação possibilitavam respostas adequadas às tarefas indicadas. Foram disponibilizados, em todas as situações analisadas, recursos e tempos necessários e compatíveis com os encontrados em situação real de trabalho, conforme evidencia a fala dos entrevistados:

“Nós sempre disponibilizamos no corpo da atividade instrumentos inspirados nos que o aluno vai encontrar na vida real, por exemplo, a gente simula a folha (de pagamento). A gente usa ferramentas práticas que eles vão trabalhar e encontrar na empresa.” (Entrevistada M.)

“Por exemplo, a gente tem uma atividade que tem que preencher uma nota fiscal, se o aluno tiver em um setor financeiro, de contas a pagar, o aluno também vai preencher uma nota fiscal. No marketing, a gente tem atividades que o aluno tem que ter ideias para elaboração de promoções, de propagandas que no setor de marketing todo mundo colabora. Então a gente traz muito isso para nossas atividades, o que ele faria ali se ele tivesse naquele posto de trabalho.” (Entrevistada J.)

“Por exemplo, na folha de pagamento uma das atividades é preencher um contracheque. É claro que hoje a gente vê no mercado de trabalho sistemas de gestão que fazem isso, mas por traz desses sistemas tem que haver uma parametrização. O que é isso? É o saber fazer. Então, com certeza as ferramentas estão adequadas.” (Entrevistada A.)

Quanto ao *valor significativo* das atividades avaliativas, percebeu-se uma preocupação da Instituição em buscar reconhecimento de seu currículo e de seu desenho de curso, sendo evidenciado em seu PPP quando afirma que “educar para a competência pressupõe reconhecer a importância do contexto histórico, vivido pelo aluno, das relações do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Senac RS, 2014:21). Além da prática de consulta aos empregadores para validação das competências do curso, as tarefas avaliativas são

concebidas pelos professores com a participação de especialistas que atuam em empresas do mercado.

A *Significância*, no que se refere aos estudantes, baseia-se em ações de apresentação e estudo das atividades avaliativas, de modo a compreenderem seus objetivos de aprendizagem e sua importância para sua vida profissional. Além disso, existem momentos e canais de comunicação por meio dos quais os estudantes podem deixar registradas suas impressões sobre o currículo sendo, segundo a Entrevistada A., “aproveitadas sugestões para alteração das tarefas, sempre que consideradas pertinentes e viáveis”. Sobre a *Significância* para os estudantes também fica evidenciada na fala da Entrevistada H., quando diz que “tem muitos casos de alunos que questionaram no início do curso o porquê de desempenhar aquela atividade e quando se depararam com a função no mercado de trabalho encontram situações semelhantes”.

4.2.2 Análise da dimensão Consistência

A dimensão Consistência, das quatro dimensões do Modelo PrACT, é aquela que tem relação mais direta com os aspectos pedagógicos e didáticos das atividades avaliativas. Está diretamente relacionada com a relação professor-aluno e com o como acontece a cena avaliativa, ao quão alinhada está com o todo do processo de aprendizagem.

No PPP, a Instituição expressa a preocupação com a consistência dos seus cursos, quando, em seu modelo de avaliação, estabelece indicadores de avaliação que são concebidos a partir das competências do curso.

A unidade curricular – competência – deve ser desdobrada em indicadores para fins de avaliação e ter os seus elementos – conhecimentos, habilidades e atitudes/valores – explicitados para orientar o planejamento da ação docente. [...] Por sua importância para a avaliação, é fundamental que levemos em consideração as questões abaixo. Elas nos indicam se estamos nos referindo a indicadores que demonstrem, de fato, se a competência foi ou está sendo desenvolvida. Submeta os indicadores às seguintes questões:

- é uma evidência do desenvolvimento da competência, explicitando a aprendizagem esperada;
- relaciona um ou mais elementos de competência;
- é de fácil entendimento para todos (alunos e docentes);
- é verificável no ambiente de aprendizagem.

(Senac RS, 2014:23)

No que se refere ao parâmetro *Alinhamento instrução-avaliação*, observou-se um alinhamento direto de todas as tarefas avaliativas propostas com o conteúdo disponibilizado

para estudo, sejam os materiais para leitura, videoaulas, *quiz* e orientações nos fóruns ou fornecidas nos momentos *on-line*. Nos momentos *on-line*, quando os professores tinham contato síncrono com os estudantes, percebeu-se a preocupação de esclarecer qualquer dúvida que possa existir sobre as tarefas. Nesses momentos, os estudantes traziam suas questões e dificuldades, além de o professor explicar detalhadamente, com uso de exemplos, o passo a passo das tarefas.

Nas Figuras 3, 4 e 5 são apresentados exemplo das telas de acesso ao conteúdo disponibilizado para execução das atividades avaliativas no AVA do curso.



Figura 3: Tela para acesso ao conteúdo da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração



Figura 4: Tela para acesso a vídeoaula da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração

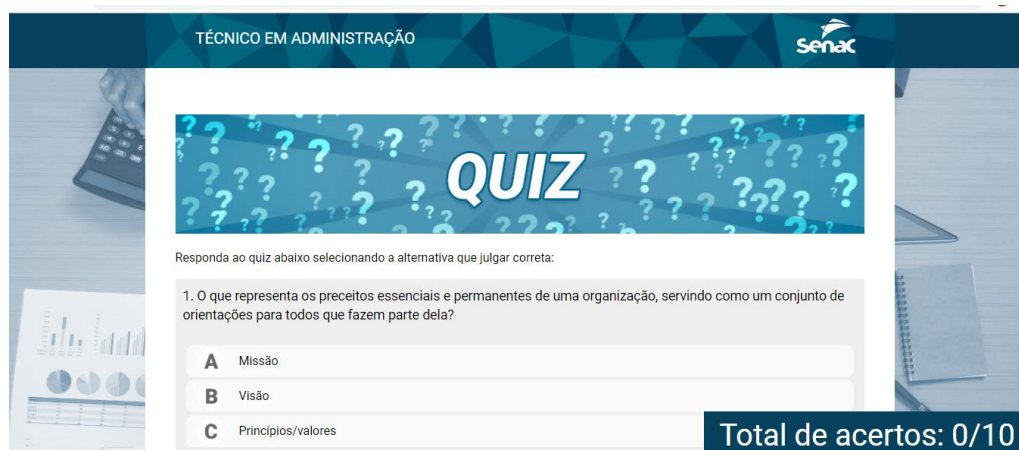


Figura 5: Tela para acesso ao *quiz* da unidade curricular 1 do curso Técnico em Administração

Em relação ao parâmetro *Alinhamento competência-avaliação*, percebe-se na leitura do PPP que é um parâmetro considerado importante para a Instituição, quando afirma que “a avaliação de competências é entendida como um processo de coleta de evidências das aprendizagens dos alunos, expressas por meio da mobilização de seus conhecimentos, habilidade e valores, e é orientada por indicadores previamente definidos” (Senac-RS, 2014:42-43). Essa orientação reverbera no plano de curso e no desenho das tarefas das unidades curriculares disponibilizadas no AVA. Observou-se que os indicadores definidos como evidência do desenvolvimento da competência buscavam traduzir a competência em fazeres menores e todo o planejamento das tarefas é realizado a partir desses indicadores.

No Quadro 13, apresenta-se, como evidência desse *Alinhamento competência-avaliação*, as atividades propostas para desenvolvimento da competência da unidade curricular 3. Observa-se que há um alinhamento entre o que é expresso na competência “auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos” e as duas tarefas propostas, pois o que se pede aos alunos para executar permite evidenciar os indicadores, que por sua vez, têm relação direta com a competência.

Quadro 13: Tarefas avaliativas da UC 3 do curso Técnico em Administração

UC3: Auxiliar na estruturação e operacionalização de projetos.	
Indicadores	Atividades avaliativas
- Sistematiza os dados coletados para elaboração de relatórios, conforme o status do projeto.	<p>Atividade 1</p> <p>Contexto</p> <p>Beleza Shopping é uma loja brasileira especializada na venda de cosméticos. O que, no início, era um pequeno negócio familiar na</p>

	<p>cidade de Belo Horizonte, hoje já está presente em mais de 100 cidades e emprega mais de 1 mil funcionários.</p> <p>Imagine que você trabalha como assistente de RH na matriz da empresa e que, no momento, todo o setor está empenhado em um projeto para desenvolver um plano de cargos e salários.</p> <p>Para montar esse plano de cargos e salários, é necessário que se tenha a sistematização de alguns dados. Um deles é o período em que os atuais funcionários estão trabalhando na empresa. A sistematização deverá ser feita por setor, e você ficou responsável pelo setor financeiro, que tem 10 funcionários.</p> <p>Estes são os dados coletados:</p> <p>João Augusto: 5 anos Lúcio Amaral: 7 anos Leonardo dos Santos: 6 anos Alice Antunes: 5 anos Beatriz Nunes: 4 anos Carla Almeida: 10 anos Antônio Gomes: 3 anos Tânia Cabral: 9 anos Daniel Oliveira: 6 anos Almir Silva: 8 anos</p> <p>Para realizar o trabalho, seu gestor solicitou o seguinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloque os dados coletados em rol crescente de acordo com os anos trabalhados. 2. Calcule a moda dos dados coletados. 3. Calcule a média dos dados coletados. 4. Calcule a mediana dos dados coletados.
<ul style="list-style-type: none"> - Coleta dados e informações necessárias para a elaboração do projeto da organização de acordo com o objetivo e a solicitação proposta. - Acompanha a execução das atividades previstas nos planos de ação do projeto, coletando dados e informações para monitoramento dos indicadores do projeto. - Acompanha a tramitação das informações, viabilizando a comunicação entre os stakeholders do projeto e em conformidade com as ações e prazos estabelecidos. 	<p>Atividade 2</p> <p>Contexto</p> <p>Como visto na atividade anterior, o setor de RH da matriz cuidará do processo de capacitações e de treinamentos do pessoal da nova loja que será inaugurada.</p> <p>Depois de entender a importância do papel do setor de RH e de suas atividades, você está apto para participar do planejamento do projeto de capacitação e de treinamento da filial, auxiliando assim na sua estruturação e operacionalização.</p> <p>Para realizar esse trabalho, seu gestor solicitou que você elaborasse um relatório informando as necessidades de treinamento da nova equipe. O relatório deve conter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As necessidades de capacitação e treinamento da nova equipe (no mínimo 3). - Os indicadores (coeficientes) que serão utilizados para monitorar essas capacitações e treinamentos. - Estratégias e ferramentas que poderão ser utilizadas para realizar a troca de informações entre as partes envolvidas nas capacitações e treinamentos.

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Técnico em Administração (Turma 2018/1).

A adoção desse *Alinhamento competência-avaliação* também é evidenciada nas falas dos entrevistados, conforme depoimentos a seguir:

“Nós olhamos para o plano de curso e para os indicadores (de competência), e elaboramos essas atividades para que o docente quando receba essa atividade dos alunos consiga visualizar esses indicadores. Então cada unidade curricular tem um número ‘x’ de indicadores e as atividades são pensadas com base nestes indicadores.” (Entrevistada H.)

“Eu, o coordenador de curso e a pedagoga que estava conduzindo, montávamos, pensávamos nas avaliações, nas atividades para os alunos e depois dessa construção, discussão que a gente ia e passava para a escrita mesmo de conteúdos que os alunos precisam para resolver as atividades e desenvolver a competência.” (Entrevistada J.)

“[...] Para ele (o aluno) atender ao indicador (de competência) ele vai ter que ter desenvolvido aquela atividade. Então a gente sempre visualiza a atividade do aluno e em contrapartida relaciona com o indicador. Se está evidenciado o indicador, ok.” (Entrevistada A.)

“O que a gente faz é observar cada indicador (de competência). Por exemplo, se o indicador diz que o aluno precisa dominar o cálculo financeiro. A gente vai ter que fazer uma atividade que tenha o cálculo financeiro. Se o indicador diz que o aluno precisa fazer uma pesquisa de campo. A gente tem que fazer uma tarefa que tenha pesquisa de campo. O que nos guia são os indicadores de cada unidade curricular.” (Entrevistada C.)

“A gente tenta trabalhar assim justamente para que cada aluno possa contribuir de alguma forma. Aqui a gente tem alunos com anos de experiência profissional e alunos com 17 anos, sem nenhuma experiência profissional. O aluno mais velho, com mais experiência profissional normalmente domina mais aquele conteúdo porque eles já

viveram aquilo e o aluno sem experiência profissional acaba respondendo de forma mais teórica. Então, não há essa mudança de atividade, mas atividades são um pouco abertas para que possam existir vários tipos de respostas que atendam ao indicador (de competência). O importante é sempre olhado ao indicador.”
(Entrevista J.)

Em relação ao parâmetro *Relevância dos critérios*, pôde-se perceber que, em alguns momentos, o desenvolvimento da competência exigia a interação e colaboração com os pares para que pudesse ser plenamente desenvolvida e, dada à opção metodológica do desenho avaliativo – em cujas tarefas são de execução individual –, tal parâmetro não pode ser percebido. Como exemplo que evidencia essa afirmação, pode-se observar a competência 1 “Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações”. Essa competência tem como um de seus indicadores “Conduz o processo de coleta interna de informação e externas, mobilizando diferentes equipes, registrando e consolidando os resultados coletados”. Tal indicador sugere a necessidade de interação com outras pessoas para que efetivamente se desenvolva a competência, visto que não é da natureza desse fazer, em situação real de trabalho, a execução isolada. O que se observou é que as tarefas propostas, executadas de modo individual, não dão conta do aspecto “colaboração” inerente a essa competência.

O último parâmetro da dimensão Consistência analisado foi a *Multiplidade de indicadores*. Acerca desse aspecto, observou-se que são utilizados variedade de métodos e contextos para avaliação. Para as atividades avaliativas são sempre propostos contextos diversificados, com tipo de negócios, setores e situações variadas. No entanto, no que tange aos avaliadores, verificou-se que os estudantes são avaliados apenas pelo professor-tutor responsável pela unidade curricular, de forma unilateral. Não foram observadas práticas de autoavaliação ou de avaliação entre pares.

Em relação à *Multiplidade de indicadores*, observou-se ainda que não há uma variedade de oportunidades para que os estudantes possam evidenciar o atendimento aos indicadores, pois a maioria dos indicadores está vinculada a uma única tarefa avaliativa, como mostrado no Quadro 9, o que limita a verificação do indicador a um único método e contexto.

4.2.3 Análise da dimensão Transparência

A dimensão Transparência é aquela mais relacionada aos estudantes e que demonstra o quão envolvidos, conscientes e comprometidos estão em seus processos avaliativos.

No que tange a esta dimensão, a Instituição demonstra preocupação em deixar claro aos estudantes, desde o início do processo, por meio de diversos canais e momentos, como será realizado o processo avaliativo. Considerando a singularidade do processo de avaliação de competências adotado, desde o início do curso são criadas oportunidades para divulgação de como esse processo ocorre.

No PPP da Instituição estão expressas as bases que sustentam a dimensão Transparência nos cursos ofertados, pois está registrado que “na avaliação, o aluno conhecerá de antemão o que se espera dele. Conterá com elementos que lhe permitam comparar o desempenho esperado – expresso nos indicadores, com o desempenho alcançado – expresso pelas evidências de sua aprendizagem” (Senac RS, 2014:43). Essa fala remete ao primeiro parâmetro desta dimensão – a *Democratização*.

O parâmetro *Democratização* foi percebido desde o início da observação da turma no curso Técnico em Administração. Existe uma atividade *on-line* e síncrona de recepção e apresentação do curso aos alunos e há um momento destinado a explicar especificamente a metodologia de avaliação. Aos estudantes é dada a oportunidade de esclarecer dúvidas iniciais. Percebeu-se pouca interação nesse momento, pois é um encontro com muitas informações e sendo o processo avaliação muito novo, há ainda pouco entendimento de como de fato vai acontecer.

Quando se iniciou o curso efetivamente, logo na primeira semana, foi realizada outra webconferência, mais específica para apresentar novamente e esclarecer dúvidas sobre a metodologia de estudo no AVA e avaliação da aprendizagem. Nesse segundo contato, percebe-se maior apropriação pelos alunos, pois já haviam estabelecido os primeiros contatos com o ambiente e algumas dúvidas surgiram.

Para reforçar o entendimento sobre o processo avaliativo, também foram deixadas mensagens pelos professores-tutores no mural de recados do ambiente de aprendizagem. Outros canais e momentos serviram igualmente para o esclarecimento de dúvidas como os fóruns de dúvida, mensagens individuais e os momentos *on-line* – reuniões realizadas duas vezes por semana com o grupo de estudantes.

Observou-se também que, por ser um modelo de avaliação muito novo na Instituição, há um trabalho intenso de preparação dos docentes para sua operacionalização. O PPP e o Manual de Procedimentos do Pedagógico trazem informações detalhadas sobre a nova sistemática de avaliação de competências.

Aos estudantes também foram apresentados, a cada tarefa avaliativa, os indicadores específicos que deveriam ser atendidos, como mostrado no exemplo do Quadro 14. A atividade é descrita e, na sequência, é dito ao estudante o que deve ser evidenciado por ele na execução da tarefa.

Quadro 14: Atividade 1 da UC 2 - como descrita no AVA

<p>Atividade 1</p> <p>Contexto: Organização e controle de fluxo de documentos</p> <p>A Academia Saúde e Vida oferece uma série de serviços que possibilitam a todos ficar em forma e conquistar mais saúde, com aulas de musculação, pilates, danças e artes marciais. Sua sede está localizada em uma das avenidas mais movimentadas da cidade. Ela está presente há 20 anos no mercado e já possui mais de dez filiais em todo o estado.</p> <p>A academia Saúde e Vida preza pela qualidade dos seus serviços, por isso tem equipamentos modernos e profissionais qualificados com vasta experiência para atender seus alunos.</p> <p>Essa academia tem se destacado no mercado devido à sua administração. Há nela diversos setores, entre eles o de RH. Este é um dos que mais utilizam documentos nas suas operações, como:</p> <ul style="list-style-type: none">• Planilhas de controle de entrada e de saída do expediente da empresa• Controle de distribuição de EPIs e uniformes da empresa• Folhas de pagamento, décimo terceiro salário e férias• Pastas dos colaboradores com fichas-registro e documentos pessoais <p>Sabendo que atualmente nas empresas não é mais suficiente apenas organizar, é necessário gerenciar e controlar os fluxos de documentos empresariais. A academia Saúde e vida solicitou seu auxílio para gerenciar e controlar o fluxo de tais documentos.</p> <p>Atividade</p> <p>Para atender a academia, você deverá:</p> <ul style="list-style-type: none">- Escolher um método de arquivamento para organizar e controlar cada tipo de documento do setor de RH da empresa.- Determinar os tipos de arquivos que serão utilizados. <p>Como entregar a atividade?</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Escreva a sua proposta em um editor de texto, como o Word.➤ Salve seu arquivo.➤ No ambiente virtual de aprendizagem, clique em Pesquisar Meu Computador.➤ Anexe seu arquivo.➤ Clique em Salvar e Enviar. <p>Dica de leitura: Para realizar esta tarefa leia no material base o conteúdo sobre Métodos de técnicas de arquivo e protocolo.</p> <p>Avaliação</p>

Nesta atividade, você será avaliado nos indicadores:

1. *Organiza documentos físicos e digitais, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.*
2. *Controla o fluxo de documentos físicos e digitais com eficiência, de acordo com as técnicas de arquivamento e protocolo, mantendo integridade e sigilo.*

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Técnico em Administração (Turma 2018/1).

O depoimento da entrevistada A. também evidencia esta prática de explicitar o indicador a cada atividade:

“Existe um manual do estudante que tem algumas informações e sempre quando abre alguma unidade curricular cada atividade que ele acessa, tem todo o contexto da atividade e como entregar aquela atividade, dicas de materiais específicos que poderão auxiliá-lo no desenvolvimento daquela atividade. E tem o indicador que ele deve atender, ‘nessa atividade vocês serão avaliados por tal indicador’.”

Ainda em relação ao parâmetro *Democratização*, que também se preocupa com o quanto os estudantes podem participar na definição dos critérios de avaliação, observou-se que não há a participação deles na definição desses critérios, que são apenas informados aos estudantes.

Em relação ao parâmetro *Envolvimento*, percebeu-se que há poucas oportunidades de participação dos estudantes na definição das metas de aprendizagem, que já são apresentadas como prontas e não há estabelecido um momento para que os estudantes possam criticá-las e sugerir melhorias. No entanto, durante a execução das atividades, conforme relato dos professores, considera-se o perfil dos estudantes e há, nesses momentos, oportunidade de negociação dos formatos e conteúdo das tarefas, como evidencia o relato da entrevistada C., “se um aluno tem experiência profissional, por atuar em uma determinada empresa, negociamos a possibilidade de ele realizar a tarefa com base na realidade da empresa dele, desde que tenha aderência aos objetivos expressos no indicador da competência”.

Em relação à *Visibilidade*, observou-se pouca aderência do modelo avaliativo do curso a este parâmetro. As atividades avaliativas são todas realizadas individualmente e somente

o professor-tutor responsável pela unidade curricular avalia. Não há compartilhamento das produções entre os pares, ou seja, as tarefas não são visualizadas pelos demais estudantes. Não há prática de avaliação entre pares e nem de autoavaliação. O relato da entrevistada J. evidencia a prática atual quando diz que “no modelo avaliativo anterior, existiam atividades em grupo e debates em fóruns eram avaliados, no modelo atual optou-se por atividades avaliativas apenas individuais”.

Nesse ponto, volta-se à análise do PPP, que expressa a valorização do trabalho em equipe, afirmando que as “atividades serão desenvolvidas, preferencialmente, em grupos de estudo nos quais os estudantes atuarão como gestores da própria aprendizagem”. Porém, a realização de trabalho em grupos não foi observada nas unidades curriculares avaliadas e confirmada a inexistência dessa prática neste curso pelos entrevistados.

Outro ponto observado que demonstra a dificuldade de implementação do parâmetro *Visibilidade* refere-se a um aspecto observado na prática da UC Projeto Integrador. Há no plano de curso uma descrição das características dessa unidade curricular:

O projeto Integrador é uma Unidade Curricular de Natureza Diferenciada, baseada na metodologia de ação-reflexão-ação, que se constitui na proposição de situações desafiadoras a serem cumpridas pelo aluno. [...] O planejamento e a execução do Projeto Integrador propiciam a articulação das competências previstas no perfil profissional de conclusão do curso, pois apresentam ao aluno situações que estimulam o seu desenvolvimento profissional ao ter que decidir, opinar e debater com o grupo a resolução de problemas a partir do tema gerador.[...] O Projeto Integrador prevê [...] o desenvolvimento de atividades em grupos realizadas pelos alunos. (Senac-RS, 2015:31)

No entanto, observou-se, na prática, que o Projeto Integrador é desenvolvido de forma individual e somente é avaliado pelo professor-tutor responsável pela unidade curricular, não havendo nenhum momento de interação com os pares, seja na execução ou na partilha das produções. Como pode ser evidenciado também por meio dos depoimentos da entrevistada L., quando diz que “apresentar o trabalho não. Só existe mesmo a entrega das atividades. Ao final do Projeto Integrador a gente tem o plano de negócios que ele entrega ao tutor” e da entrevistada H., que afirma que “a forma de entrega é pelo ambiente virtual, não há uma banca para quem ele (o estudante) possa apresentar”.

Em relação ao último parâmetro da dimensão Transparência – o *Impacto* –, observou-se que há uma atenção especial ao impacto que a avaliação tem no desenho do curso e no processo de aprendizagem dos alunos. Os entrevistados relataram que, sempre que identificam alguma inconsistência ou dificuldade no processo, realiza-se a atualização das

tarefas, mas, de modo geral, isso acontece para turmas futuras. Há uma prática, também relatada pelos professores-tutores, de realizarem ajustes nas orientações ou no produto a ser entregue, quando percebem que pode ter impacto positivo na aprendizagem ou para aproveitar alguma experiência do estudante. Essa adaptação ocorre, desde que não comprometa o atendimento ao indicador de competência alvo da atividade. Alguns relatos dos entrevistados evidenciam a preocupação com o *Impacto* das atividades avaliativas:

“Quando se percebe dificuldade na execução de uma atividade avaliativa, de modo geral a decisão é que ela seja modificada porque em vez de ajudar parece estar atrapalhando. Em uma determinada situação percebemos que os alunos não haviam entendido o que a gente quis dizer, então a gente refez a atividade que a turma não entendeu. Como que a gente sabe disso? Pelo fórum de dúvidas que estava cheio de questões. Têm unidades curriculares em que o fórum fica lotado. Isso significa muita dúvida, ou seja, eles não estão entendendo a atividade, não estão entendendo o que tem que ser feito. Aí, a gente revisa a atividade.” (Entrevistada C.)

“A gente vem olhando para as atividades que foram construídas inicialmente. Os tutores dão um novo olhar, vê o que deu certo ou não, como os alunos veem essas atividades, se tiveram dificuldades ou não, o que a gente pode melhorar. Enfim, sugerem essa reformulação e depois a gente submete ao aval da equipe pedagógica e, se estiver tudo bem, colocamos a atividade no ar para os alunos. A gente está conseguindo bons resultados com essa dinâmica de entender as necessidades dos alunos.” (Entrevistada A.)

“[...] nós reelaboramos e às vezes até substituímos totalmente, de toda forma atendendo sempre ao indicador proposto. Quando surge uma atividade com dificuldade de compreensão maior, nós sempre tentamos trabalhar com um feedback bem detalhado e depois nos momentos que nós podemos mexer nessas atividades, a gente sempre procura no

histórico as tarefas que os alunos apresentam mais dificuldade e priorizamos a revisão destas.” (Entrevistada C.)

“No curso técnico em administração que eu saiba não teve nenhuma situação pontual que a gente teve que parar e fazer uma mudança e colocar na turma que está rodando no momento. A gente vai até avaliar com base nas pesquisas com os alunos e vai ajustar para as próximas turmas.” (Entrevistada H.)

4.2.4 Análise da dimensão Praticabilidade

A Praticabilidade é a dimensão que suporta as demais dimensões, no sentido de que pode viabilizar ou inviabilizar a execução de um desenho avaliativo. Os três parâmetros que estão contemplados nesta dimensão – *Custo*, *Eficiência* e *Sustentabilidade* – puderam ser verificados de forma mais clara a partir dos depoimentos dos professores e coordenador entrevistados, visto que não se traduzem em aspectos facilmente verificáveis a partir da análise de documentos e observação do AVA do curso.

Em relação ao parâmetro *Custo*, no que se refere ao fator tempo, observou-se que, do ponto de vista dos estudantes, não houve questões relacionadas à insatisfação para o tempo de execução das tarefas. Logo no início das unidades curriculares, os estudantes encontravam disponíveis todas as atividades avaliativas que deviam ser executadas. Junto às atividades também foi disponibilizado um cronograma de trabalho recomendado, sempre incentivando os estudantes a entregarem suas tarefas parciais, que, de modo geral, estavam programadas com frequência semanal. Tal recomendação permite aos professores analisarem os trabalhos e darem *feedbacks* parciais, tendo o estudante tempo adequado para realizar ajustes, quando necessário. Segundo consta no Manual de Procedimentos do Pedagógico, para cada tarefa são configuradas quatro tentativas de envio (Senac RS, 2018). Apesar da recomendação de realizarem entregas parciais, os estudantes têm flexibilidade para fazer a gestão de seu tempo, podendo entregar, sem penalização, todas as atividades juntas até a data prevista para entrega da atividade final.

Conforme consta no Manual de Procedimentos do Pedagógico, o professor-tutor tem até 24 horas para dar *feedback* aos estudantes. Essa regra é aplicada às unidades curriculares “competência”. Já para a unidade curricular Projeto Integrador, o tempo de resposta é de 48

horas (Senac RS, 2018). Essa diferença de tempo decorre da complexidade das tarefas do Projeto, exigindo maior tempo de análise das produções.

No entanto, observa-se na prática uma dificuldade no que tange à quantidade e qualidade dos *feedbacks*, por conta dessa flexibilidade dada aos estudantes para entrega das suas tarefas. Alguns entrevistados sinalizaram que, em alguns momentos, é insuficiente, pois lhes é atribuído o tempo de 24 horas para responder, independentemente do número de tarefas que o aluno envia. Desse modo, observou-se que, para cumprimento do prazo, prejudica-se, algumas vezes, a qualidade dos retornos aos estudantes, como evidencia o relato de alguns entrevistados:

“Então, assim, segunda-feira e terça-feira são os piores dias porque os alunos aproveitam o final de semana para fazer as atividades que normalmente encerram na segunda-feira. Às vezes é turma encerrando. Como a gente trabalha? Por exemplo, se eu tenho uma unidade curricular com três atividades e abri hoje, eu abro as três atividades para ele fazer. Antigamente não era assim, a gente dava uma semana para cada atividade. Agora a gente abre e dá três semanas para eles fazerem todas as atividades. Então, hoje, eu corrijo atividade 1, atividade 2, atividade 3 porque antigamente tinha a semana de cada atividade e só corrigia a atividade daquela semana. Assim, é claro que o trabalho aumentou porque o aluno pode me entregar as atividades 1, 2 e 3 e eu tenho 24 horas para o responder. No início, quando veio tudo misturado a gente ficou meio enlouquecido, mas a gente agora já alinhou como fazer. Mas, se a tarefa for mais complexa e a maioria dos alunos resolver entregar todas as tarefas juntas, temos aí uma situação complicada para administrar.” (Entrevistada C.)

“Se ele (o estudante) me entrega as cinco tarefas hoje. Até que eu leia todas e dê o retorno, de repente não dará tempo para ele refazer e enviar de novo. Então o que a gente faz, coloca no ambiente alguns avisos: ‘Pessoal, não deixem para última hora porque vai ficar difícil de poder ajudar vocês se tiverem dúvidas’. Mas acontece, é muito

comum. É um problema. A gente tem conseguido responder em vinte quatro horas, mas quando acontece de entregar muita coisa em um dia só, eu faço uma leitura dinâmica e pode ser que eu deixe passar algumas coisas para poder entregar dentro do prazo. Então, de repente, mais que vinte quatro horas é algo a se pensar.” (Entrevistada M.)

“A gente sabe porque somos alunos também e deixamos tudo para última hora. A grande maioria dos alunos entregam sim na última semana e, com isso, o professor-tutor fica muito sobrecarregado para dar todos os retornos. Se uma atividade for relativamente simples os docentes conseguem dar esse retorno em 24 horas, mas se for uma atividade com nível maior de complexidade alto, aí realmente o tutor acaba não conseguindo dar um retorno em 24 horas. É uma coisa bem do cotidiano, né. [...] Por isso, que é bom eles fazerem nas primeiras semanas porque quando não dá mais tempo, a gente tem que tomar uma decisão ali.” (Entrevistada J.)

De todo modo, esse entendimento não é geral. Para alguns entrevistados, o tempo para dar *feedbacks* aos estudantes é adequado, conforme evidenciam os relatos a seguir:

“Por exemplo, uma unidade curricular de 60 horas, tem lá três ou quatro atividades, então ele (estudante) tem que ser organizado de uma forma que consiga entregar. Claro que tem todo aquele tempo de ler o material, dele entrar em contato com tutor. Mas com certeza do meu ponto de vista é suficiente. Com relação a função tutoria, o tutor tem 24 horas para dar o retorno ao estudante. Para mim é tranquilo, exceto no projeto integrador que são 48 horas, que são atividades mais complexas. Eu acredito que é um tempo tranquilo.” (Entrevista A.)

“Eu acho bem adequado, pelo menos na nossa unidade do SENAC EaD. Desde do início a gente tem todo um planejamento das reuniões,

do tempo de entrega dos produtos. Também a gente constrói muita coisa em conjunto o que é um ponto positivo aqui do SENAC EaD. Por isso, conseguimos sempre chegar num trabalho legal, do ponto de vista dos prazos é adequado. Também temos o acompanhamento da equipe pedagógica, ser for preciso mais um tutor para chegar em um resultado melhor, negociamos.” (Entrevistada J.)

Ainda em relação ao parâmetro *Custo*, no que se referem aos recursos e outros investimentos necessários para implementação do processo avaliativo, os entrevistados relataram que há um trabalho continuado da equipe pedagógica na preparação dos professores-tutores, reuniões periódicas para discussão dos resultados obtidos no processo avaliativo e definição de ações para revisão das tarefas que apresentam algum problema na implementação.

“Como é que a gente faz essa revisão? A gente faz com base nas pesquisas que os alunos respondem e se os alunos não estão conseguindo fazer as atividades, se eles estão trazendo alguma questão específica a alguma atividade, a gente avalia quais são os pontos que temos que mudar nas atividades e atribuímos uma carga horária para esse docente especialistas fazer a revisão que hoje tem um custo de duas horas para revisão de cada atividade”. (Entrevistada H.)

“[...] nas reuniões pedagógicas nós trabalhamos muito com a questão dos feedbacks. Como faz um feedback construtivo, qual a forma de escrita, pois o aluno não está na sua frente. Então esse feedback precisa aproximar o aluno e não distanciar, e é preciso dizer quais são os pontos que o aluno precisa desenvolver. Então essa orientação acontece de forma sistemática”. (Entrevistada H.)

Em relação ao parâmetro *Eficiência*, observou-se que os recursos e as ferramentas para implementação das atividades avaliativas do curso Técnico em Administração são bastante eficientes e de fácil gestão. Dada às características do perfil de conclusão do curso, boa parte

das tarefas executadas faziam uso de ferramentas *Office* e mobilizavam diferentes recursos disponíveis gratuitamente na Internet, sendo poucos os recursos a serem criados. Na maioria das tarefas avaliadas, os estudantes tinham flexibilidade de formato para entrega de suas tarefas, conforme conveniência e maior domínio das ferramentas tecnológicas. O processo de registro da avaliação era realizado no AVA, utilizando as ferramentas disponibilizadas no próprio sistema. No Manual de Procedimentos do Pedagógico, o professor-tutor recebe todas as orientações sobre como operacionalizar as atividades avaliativas, desde a disponibilização das atividades no AVA, passado pelas orientações a serem dadas, tratamento das situações de exceção, até o registro das menções no Centro de Notas e atividades de recuperação.

Outro recurso utilizado para garantir a *eficiência* das atividades avaliativas são os momentos *on-line*, quando o professor-tutor está disponível para interação síncrona com os estudantes e trabalha detalhadamente todas as questões que podem surgir para execução das tarefas. Todas essas sessões, que ocorrem duas vezes por semana, são gravadas e disponibilizadas aos estudantes para que possam consultar sempre que necessário. As gravações também servem de auxílio aos estudantes que não conseguem participar das sessões, pois sempre são feitas em horário de expediente; com isso, muitos estudantes-trabalhadores não conseguem acessá-las no momento que acontecem. Na Figura 6, apresenta-se a tela do repositório em que são arquivadas as sessões gravadas.

CARGO	DATA E HORA	DURAÇÃO DA SESSÃO	VERSÃO	BLACKBOARD COLLABORATE	ÁUDIO (MP3)	VÍDEO (MP4)
TAD - Módulo I - Elaborar, organizar e controlar documentos da organização (66002462C)	Segunda-feira, 14 de Maio de 2018 08h42min32s BRT	5:33:25	12.6			
TAD - Módulo I - Elaborar, organizar e controlar documentos da organização (66002462C)	Segunda-feira, 14 de Maio de 2018 14h29min54s BRT	19:15:11	12.6		Converter	
TAD - Módulo I - Elaborar, organizar e controlar documentos da organização (66002462C)	Segunda-feira, 21 de Maio de 2018 08h32min19s BRT	13:05:03	12.6		Converter	

Figura 6: Repositório das gravações dos momentos *on-line* no AVA

Quanto ao último parâmetro da dimensão Praticabilidade – a *Sustentabilidade* –, há grandes desafios enfrentados pela equipe pedagógica, tendo em conta a diversidade de perfis dos estudantes, pois o curso Técnico em Administração é ofertado em todo o Brasil, a estudantes com idades, escolaridades e experiências diversas. Além do cuidado com a redação dos enunciados das tarefas, de modo a usar uma linguagem acessível a todos, os entrevistados disseram que o processo de criação dos contextos das tarefas também exige um cuidado especial, em relação à escolha dos tipos de negócios/empresas que serão estudados. Busca-se selecionar tipos de negócios que mesmo os estudantes que estejam nos lugares mais remotos do Brasil possam ter acesso e conhecimento. Colaborando com essa ação, os momentos *on-line* também servem para dirimir dúvidas causadas por interpretações equivocadas, muitas vezes por diferenças culturais. No entanto, a entrevistada H. relata dificuldade de um percentual significativo de alunos em participar desses momentos:

“Como a gente trabalha com diversas regiões em todo Brasil, temos um pouco mais de dificuldade, pois muitos alunos não têm computador em casa. Os docentes usam muito esses momentos on-line para explicarem as atividades, uma questão que os alunos poderiam aproveitar um pouco mais, pois são os momentos para tirarem dúvidas de como fazer. Esses momentos on-line são uma ferramenta ótima para os alunos esclarecerem suas dúvidas, mas estão sendo pouco explorados pelos alunos.”

Mas, de modo geral, o que se observou é que, mesmo com as diversas mudanças decorrentes da implementação de um novo modelo avaliativo, a Instituição tem encontrado meios de sustentar as opções avaliativas vigentes no curso Técnico em Administração, sendo implementadas estratégias que a suportem, tais como equipe pedagógica e docente que analisa e realiza ajustes, quando necessário; contatos constantes entre professores-tutores e estudantes por diversos canais, seja síncrono (momento *on-line*) ou assíncrono (*e-mail*, mensagem e fóruns).

4.2.5 Cenário de implementação da cultura da avaliação no curso Técnico em Administração

Para fechar a análise deste estudo de caso e possibilitar uma visão do quanto a turma do curso Técnico em Administração estudada tem aderência às dimensões da cultura da avaliação que aqui serviu de referencial para análise, organizou-se um quadro em que cada dimensão e seus respectivos parâmetros são classificados, conforme nível de aderência do curso Técnico em Administração.

Para classificação, estabeleceram-se três níveis, conforme maior ou menor atendimento aos aspectos descritivos de cada parâmetro, a saber:

- a) totalmente aderente: quando as evidências apresentadas mostraram que todos os aspectos estão sendo implementados;
- b) aderente: quando as evidências mostraram que existem aspectos ainda não implementados, mas que há consciência da instituição e perspectivas de ações para que sejam implementados no futuro;
- c) pouco aderente: quando as evidências mostraram que a maior parte dos aspectos não são implementados e não se percebeu sinalização da Instituição de que venham a ser.

No Quadro 15, apresenta-se o nível de aderência do curso Técnico em Administração investigado às dimensões/parâmetros do Modelo PrACT, com respectivas observações que justificam a classificação.

Quadro 15: Aderência do Curso Técnico em Administração ao Modelo PrACT

Dimensão	Parâmetro	Nível de aderência	Observações
Autenticidade	Similitude	Totalmente aderente	O processo de avaliação de competências contempla competências necessárias à vida real/profissional.
	Complexidade	Aderente	O desafio cognitivo de algumas atividades estava aquém daqueles previstos nos indicadores de competência e não mobilizavam integralmente os elementos da competência.
	Adequação	Totalmente aderente	As condições de realização das atividades avaliativas se mostraram adequadas às condições encontradas em situação real de trabalho.

	Significância	Totalmente aderente	A percepção da equipe pedagógica, estudantes e mercado é positiva em relação ao valor significativo do currículo e das atividades propostas.
Consistência	Alinhamento instrução-avaliação	Totalmente aderente	As tarefas avaliativas analisadas são representativas das situações de aprendizagem vividas.
	Multiplicidade de indicadores	Pouco aderente	Os métodos e contextos de avaliação são diversificados, no entanto, a maioria dos indicadores estão limitados a um único momento de avaliação e submetidos à avaliação de um único avaliador.
	Relevância dos critérios	Pouco aderente	Os critérios utilizados, quando se trata de competências que exigem atividades colaborativas não estão implementados, dada a opção de realizar somente atividades avaliativas individuais.
	Alinhamento competência-avaliação	Totalmente aderente	Os indicadores de competência são alvo das atividades avaliativas, buscando garantir a coerência entre as competências e o desenho da avaliação.
Transparência	Democratização	Aderente	Os critérios de avaliação são amplamente divulgados, mas há pouca ou nenhuma participação dos estudantes na definição dos critérios e objetivos da avaliação.
	Envolvimento	Pouco aderente	Não há participação dos estudantes na definição das metas de aprendizagem.
	Visibilidade	Pouco aderente	Não há partilha de processo e/ou produtos. Somente o professor-tutor visualiza e avalia as produções.
	Impacto	Aderente	O processo de avaliação causa efeito no processo de aprendizagem e no desenho do programa, sempre que se percebe necessário.
Praticabilidade	Custo	Aderente	Tempo, recursos e investimentos adicionais, de modo geral, são bem dimensionados. Atenção aos aspectos tempo para <i>feedback</i> aos alunos, que pode interferir no cumprimento de

			prazos e na qualidade da análise das tarefas dos estudantes.
	Eficiência	Aderente	A relação custo-benefício do desenho da estratégia de avaliação adotada tem sido satisfatória. Sempre que identificada situação que possa ter impacto negativo ou inviabilizar a sua exequibilidade, ações corretivas são realizadas.
	Sustentabilidade	Aderente	O desenho de avaliação tem sua implementação assegurada, com ações continuadas para garantir sucesso e reconhecimento junto aos alunos de diferentes perfis e demais condicionantes contextuais e organizacionais. Atenção ao aspecto de inclusão, pois algumas ações de suporte à avaliação, em especial os momentos <i>on-line</i> , tem pouca adesão, talvez por conta dos horários em que acontecem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Considerando as questões de investigação definidas, este estudo procurou entender os modelos e as estratégias avaliativas adotadas no curso Técnico em Administração da Rede EaD Senac à luz das dimensões e dos parâmetros do Modelo PrACT, fundamentado nas concepções teóricas da avaliação alternativa digital.

Para responder a essas questões, definiu-se como objetivo do estudo a análise das estratégias avaliativas do referido curso e foram adotados três instrumentos qualitativos de coleta e análise dos dados, que, juntos, permitiram verificar o quanto as estratégias avaliativas do curso estavam aderentes à cultura da avaliação em contexto digital.

Após concluir este estudo, observa-se que um aspecto que facilitou a aplicação desse modelo no caso selecionado foi o fato de a Instituição possuir um modelo pedagógico que deixa bem claro a posição da competência em seu currículo e como cada uma é avaliada, a partir de indicadores estabelecidos no próprio currículo. Tanto na análise dos documentos como na observação da operação do curso no AVA, ficou muito claramente estabelecido o lugar que a competência tem no currículo e como ela é avaliada em cada uma das unidades curriculares.

Importante também destacar que, para além das questões de investigação que este estudo buscou responder, foi possível observar a relevância das metacompetências estabelecidas por Pereira et al. (2009) quando se trata de um programa de avaliação por competências – *resolução de problemas, trabalho de grupo, metacognição e fluência no uso das TIC*. As tarefas avaliativas que traziam desafios claros, que mobilizavam o estudante para resolução de problemas complexos e que exigiam dele a capacidade de gerir informações, pensar criticamente e tomar decisões contextualizadas, tinham maior potencial de envolvê-los em seu processo de aprendizagem. No que tange à metacompetência *fluência no uso das TIC*, percebeu-se que era fator primordial para o sucesso na realização das tarefas, sendo que todas as tarefas de avaliação exigiam a utilização de algum recurso tecnológico para ser executada. Esse é um desafio enfrentado pelos professores-tutores, que relataram a diversidade no nível de fluência tecnológica nos estudantes. Por fim, em relação à metacompetência *trabalho de grupo*, não foi possível observar, visto que todas as tarefas avaliativas eram realizadas individualmente, não havendo previsão de tarefas colaborativas.

Outro aspecto observado foi o modo como a Instituição lida com as questões éticas, mais especificamente com a prática do plágio na execução das tarefas avaliativas. Segundo

relato dos professores-tutores, há uma atenção especial quanto a isso, visto que alguns estudantes buscam respostas prontas às questões avaliativas na Internet ou copiam de outros estudantes. Ações de conscientização são constantes, de modo a minimizar essas ocorrências.

Para concluir, importa ressaltar que esta pesquisa tem um caráter de ineditismo, visto que buscou analisar com base em um modelo de avaliação alternativa digital, concebido no contexto de estudo dos cursos de ensino superior em Portugal, cursos de formação profissional de nível médio em uma Instituição brasileira, expandindo, assim, o contexto de aplicação do referido modelo.

5.2 Aderência da cultura da avaliação ao Técnico em Administração: ações indicadas

A partir dos resultados obtidos no estudo de caso realizado, propõe-se um conjunto de ações que podem colaborar para a implementação mais eficiente de um processo de avaliação de competências no curso Técnico em Administração, alvo do estudo.

A primeira diz respeito ao planejamento de tarefas avaliativas colaborativas, que permitam o debate e a criação entre os pares, visto que muitas tarefas propostas, na vida real, são executadas em conjunto ou exigem a interação com outras pessoas para que possam ser executadas. No desenho analisado, as atividades avaliativas são realizadas de maneira individual e avaliadas somente pelo professor responsável pela unidade curricular.

A segunda ação sugerida seria a flexibilização no desenho das tarefas avaliativas, a depender das características e dos interesses da turma, o que poderia permitir maior adequação e complexidade, além de colaborar para um aumento da significância por parte dos estudantes e professores.

A terceira ação seria a revisão da sistemática de distribuição das tarefas no tempo, com prazos definidos para cada tarefa, evitando a sobrecarga de atividades a serem avaliadas pelos professores ao mesmo tempo e, conseqüentemente, tendo impactos positivos na qualidade dos *feedbacks* aos estudantes e de suas entregas finais.

Como quarta ação, sugere-se a introdução de atividades de autoavaliação e de avaliação entre os pares, o que colabora para uma maior responsabilização dos estudantes por seus processos avaliativos. Fóruns de discussão, atividades realizadas em grupos e a elaboração de portfólios são recursos que podem ser utilizados com essa finalidade.

A quinta ação diz respeito à criação de momentos para dar visibilidade às produções dos estudantes, seja por meio da avaliação entre pares ou avaliação por mais de um avaliador. Na unidade curricular Projeto Integrador, percebe-se uma boa oportunidade de partilha, se os estudantes pudessem ter acesso aos projetos de seus pares, podendo tecer comentários, ajudando em seu aprimoramento.

Como sexta ação, sugere-se que o desenho avaliativo contemple mais momentos e variedade de métodos avaliativos para cada indicador, possibilitando assim uma análise final mais consistente sobre o atendimento ou não dos indicadores de competência.

O estabelecimento de um contrato de aprendizagem e a criação de oportunidade aos estudantes para realizarem críticas e sugestões é a sétima ação sugerida. Considera-se que essa prática teria impactos positivos no envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem e de avaliação.

Por fim, a oitava ação relaciona-se com o período que ocorrem os momentos *on-line*. Sugere-se que alguns desses momentos ocorram no turno da noite, dando possibilidade aos estudantes trabalhadores de participarem de forma síncrona. Entende-se que essa ação teria impacto positivo no quantitativo de estudantes que participam desses momentos.

5.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

As conclusões a que este estudo chegou, pela natureza da própria metodologia escolhida, não permite e nem almeja a generalização. No entanto, seus resultados sugerem caminhos que podem ser seguidos para implementação de uma avaliação alternativa digital em cursos técnicos organizados por competência e que fazem uso intensivo de recursos da tecnologia da informação e comunicação.

Enfim, embora esta investigação tenha permitido algumas ilações importantes no que tange à avaliação de competências em cursos técnicos ofertados em contextos digitais, sugere-se que sejam realizados novos estudos que ampliem o contexto, incluindo outras instituições de educação profissional, cursos técnicos de eixos tecnológicos diferentes, cursos técnicos ofertados presencialmente e também cursos profissionais de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage, 377-392.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book. Lisboa: Universidade Aberta.

Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o Modelo PrACT. *Revista Docência e Cibercultura: @Redoc*. 1(1), 135.

Amante, L., Oliveira, I., & Gomes, M.J. (2014). *Avaliação digital nas universidades públicas portuguesas: perspectivas de professores e de estudantes*. EUTIC 2014. Lisboa: Universidade Nova.

Amante, L. (2011). A avaliação das aprendizagens em contexto online o e-Portefólio como instrumento alternativo. In P. Dias, & A. Osório (Orgs.). *Aprendizagem (in)formal na web social*. Braga: Centro de competência da Universidade do Minho, 221-236. http://www.academia.edu/6931695/A_Avalia%C3%A7%C3%A3o_das_Aprendizagens_e_m_Contexto_Online_O_e-portef%C3%B3lio_como_instrumento_alternativo [10 de março de 2016].

Baartman, L. K. J, Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129. http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1772/1/Baartman%20et%20al_2007_ERR.pdf [28 maio 2016]

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Eds.). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1996, 3-29.

Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J, et al. (2006). EARLI position paper: A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61-67.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias em Educación Superior*. Madrid: Narcea de Ediciones.

Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for Education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Bolivar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Brasil (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Atualizada em Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm [28 de maio de 2016]

Brasil (1946). Decreto-lei nº 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm [05 de abril de 2019]

Brasil (2005). *Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> [28 de maio de 2016]

Brown, S. (2004). *Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.

Colás Bravo, P. (1992). La investigación en el campo. In P. Colás Bravo, & L. Buendia. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Conselho Nacional de Educação (1999), Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16/1999, aprovado em 05 de outubro de 1999. *Diário Oficial da União*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf [27 de maio de 2016]

Conselho Nacional de Educação (2012), Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012. *Diário Oficial da União*, seção 1, 98. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 [27 de maio de 2016]

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.

Depresbiteris, L. (2005). Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico do Senac*, 31(2), 5-15. <http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm> [15 de março de 2016].

Dierick, S., & Dochy, F. J. R. C. (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 7, 307-329.

Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Learning and instruction*, 10 (suppl. 1), 11-20.

European Commission. (2008). *The Bologna Process*. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en [19 mar 2019]

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*. (18), 64-66.

- Fernandes, D. (2004). *A avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19(2).
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. New York: Jasssey-Bass Publishers.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Design*, 53, 67-87.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.
- Herrington, J., & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 305-322.
- Maclellan, E. (2004). Authenticity in assessment tasks: a heuristic exploration of academics perceptions. *High Education Research and Development*, 23(1), 19-23.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona.
- Mateo, J., & Sangrà, A. (2007). Designing online learning assessment through alternative approaches: facing the concerns. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 2007/II.
- Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2. ed.). São Paulo: Atlas.
- McConnel, D. (2006). *E-learning groups and communities*. Berkshire: Open University Press.
- McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Education and Training International*, 32, 13-23.

- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(4). <https://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4> [26 abril 2019]
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M.C., & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5774> [26 abril 2019]
- Pereira, A., Oliveira, I., & Tinoca, L. (2011). *Assessment culture dimensions: Contributions for quality development*. EARLI 2011 Conference in Exeter, UK.
- Pereira, A., Oliveira, I., & Tinoca, L. (2010). *A cultura da avaliação: Que dimensões?* Actas da Conferência Internacional TICeduca2010, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pereira, A., Oliveira, I., & Tinoca, L. (2009). The contribution of the Learning Contract for authentic assessment in online environments. *Proceedings of the European Association for Research on Learning and Instruction Biennial Conference*, Amsterdam, Netherlands.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante e I. Oliveira (Orgs.) *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. E-book, Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf [26 abril 2019]
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Primo, L. (2005). Avaliação de competências em cursos de EaD: relato de experiência. *Boletim Técnico do Senac*, 31(3), 62-77. <http://www.senac.br/BTS/313/boltec313f.html> [27 de maio de 2016]
- Senac. RS. (2014). *Projeto político pedagógico: Nosso jeito de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Senac.
- Senac. RS. (2015). *Plano de Curso Técnico em Administração*. Porto Alegre: Senac.
- Senac. RS. (2015). *Plano de Curso Assistente Administrativo*. Porto Alegre: Senac.
- Senac. RS. (2018). *Manual de procedimentos do pedagógico: Senac EaD*. Porto Alegre: Senac.
- Senac. DN. (2015a). *Concepções e princípios*. Rio de Janeiro: Senac.
- Senac. DN. (2015b). *Avaliação da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Senac.
- Senac. DN. (2019). *Fóruns setoriais*. Rio de Janeiro: Senac. <http://www.dn.senac.br/educacao-profissional/foruns-setoriais/> [5 de março de 2019]

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 49-68.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso: Desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICE ÚNICO

Relação de documentos associados à investigação que estão salvos em CD Room

1. Projeto Político Pedagógico Senac RS (76 páginas)
2. Plano do Curso Técnico em Administração Senac (60 páginas)
3. Cronograma da Turma 2018/1 do Curso Técnico em Administração (1 página)
4. Manual de Procedimentos do Pedagógico Senac EaD (24 páginas)
5. Autorização da Instituição Senac RS para divulgação dos dados da pesquisa (1 página)
6. Planos de trabalho docente (PTD) das Unidades Curriculares (UC) do Módulo 1 do curso Técnico em Administração (5 arquivos):
 - a. PTD UC 1 (2 páginas)
 - b. PTD UC 2 (3 páginas)
 - c. PTD UC 3 (5 páginas)
 - d. PTD UC 13 (8 páginas)
 - e. PTD UC 17 – parte 1 (1 página)
7. Transcrições das entrevistas com professores-tutores e coordenadora do curso Técnico em Administração (5 arquivos):
 - a. Entrevista com a professora C. (15 páginas)
 - b. Entrevista com a professora A. (8 páginas)
 - c. Entrevista com a professora J. (8 páginas)
 - d. Entrevista com a professora M. (6 páginas)
 - e. Entrevista com a professora H. (9 páginas)