

LETÍCIA ESTER CRUZ DA SILVA
LÍCIA SILVA LEITE

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS
LÍCIA GOMES ELLIOT
LÍCIA SILVA LEITE

PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO METODOLÓGICO

AValiação da estratégia de formação
CONTINUADA DO SENAC-RJ

LETÍCIA ESTER CRUZ DA SILVA
LIGIA SILVA LEITE

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS
LIGIA GOMES ELLIOT
LÍGIA SILVA LEITE

PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO METODOLÓGICO

AValiação da ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO SENAC-RJ

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelas autoras para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade das autoras, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbani
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidade de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luis Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil
Ramoffly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil
Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil
Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil
Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil
Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Moraes
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Marigold88; Zonda - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Ligia Gomes Elliot
Organizadoras	Ligia Gomes Elliot Ligia Silva Leite
Autoras	Letícia Ester Cruz da Silva Ligia Silva Leite

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Letícia Ester Cruz da -
Processo de acompanhamento metodológico: avaliação da
estratégia de formação continuada do SENAC-RJ. Letícia
Ester Cruz da Silva, Ligia Silva Leite. Organizado por Ligia
Gomes Elliot, Lígia Silva Leite. Série: Estudos Avaliativos
Multidisciplinares. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 92p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-65-7 (eBook)

1. Metodologia. 2. Avaliação. 3. Formação. 4. Processos.
5. Organização. 6. Série. I. Silva, Letícia Ester Cruz da. II. Leite,
Ligia Silva. III. Título.

CDU: 303
CDD: 300

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.657

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
--------------------------	-----------

a Série em 2020

O estudo	13
-----------------------	-----------

Letícia Ester Cruz da Silva

Lígia Silva Leite

Capítulo 1

Por que avaliar o processo de acompanhamento metodológico?	14
---	-----------

Capítulo 2

Por que é preciso ter um programa de desenvolvimento pedagógico para os instrutores e professores da educação profissional e tecnológica?	21
--	-----------

Capítulo 3

Qual a metodologia utilizada na avaliação?	25
---	-----------

Capítulo 4

Quais foram os resultados do estudo?	44
---	-----------

Respostas dos Coordenadores Pedagógicos	45
---	----

Respostas dos Instrutores	54
---------------------------------	----

Respostas dos Professores da Graduação Tecnológica.....	67
--	----

Capítulo 5

Meta avaliação do estudo avaliativo 77

Referências 87

Sobre as autoras 90

Índice remissivo..... 91

APRESENTAÇÃO

A SÉRIE EM 2020

A série de publicações denominada Estudos Avaliativos Multidisciplinares, do Mestrado Profissional em Avaliação, da atual Faculdade Cesgranrio, teve sua origem em 2014, nas dissertações do Curso de Mestrado. Em 2015, foram publicados os primeiros 13 livros. A série revelou-se uma iniciativa de sucesso, pois permitiu à comunidade acadêmica e a profissionais interessados na área da Avaliação, o acesso a trabalhos acadêmicos resultantes das dissertações defendidas. A continuidade se deu em 2016, com a edição de mais 12 livros e em 2018, quando outros 13 livros foram publicados. Em 2020, o conjunto totaliza 12 livros.

Cada volume da série é produzido após a defesa e a aprovação da dissertação, e consiste no resultado de trabalho conjunto de orientador(a) e egresso(a), a partir do texto original. É importante ressaltar que a versão final do texto passa pelo crivo de uma Comissão Editorial de alto nível, antes de ser publicado. A série representa mais uma contribuição à divulgação de estudos avaliativos capazes de serem integrados à cultura da avaliação que se encontra em processo contínuo de consolidação no meio acadêmico e profissional do país.

Os livros da série têm, como marca principal, um formato que contempla o relatório de um estudo avaliativo acrescido de sua posterior análise, fruto também da elaboração cooperativa promovida entre professor e mestre egresso, ou de uma meta avaliação mais formal, utilizando referencial internacional de padrões ou diretrizes, por exemplo, ou ainda do julgamento de *stakeholders* que compõem o

grupo diretamente interessado nos resultados da avaliação e capaz de tomar decisões a respeito do objeto avaliado. Estes são, sem dúvida, atraentes elementos de cada produção.

Em 2020, a publicação dos livros de série Estudos Avaliativos Multidisciplinares adota o formato de *e-book*. As organizadoras e os autores reconhecem que o livro impresso é considerado, ainda hoje, um elemento didático relevante no processo de ensino-aprendizagem, além da presença do professor e dos alunos. Sua importância é inquestionável para a aprendizagem, por isso tem estado presente nas salas de aula desde a instituição do ensino formal nas escolas. Porém, a mudança acelerada das últimas décadas, na qual o mundo digital vem invadindo cada vez mais a vida da população, tem representado ameaça para várias instituições e elementos que fazem parte do cotidiano. O livro impresso é um desses elementos.

A interatividade possibilitada pelos recursos digitais e o acesso cada vez mais fácil a recursos multimídia, de início, sofreram alguma resistência para chegar às instituições de ensino, devido ao receio de que pudessem afastar as pessoas dos livros e do conhecimento construído pela e na escola. No entanto, o que se tem observado é o desenvolvimento de soluções inovadoras que atendem às novas necessidades da sociedade digital e o *e-book*, ou livro digital, representa uma resposta para auxiliar professores e alunos na construção do conhecimento neste novo momento.

Desse modo, o prosseguimento da iniciativa de publicação dos livros da série Estudos Avaliativos Multidisciplinares no ano de 2020, como *e-book*, buscou adequar a tecnologia utilizada para registro e sua divulgação a um mundo cada vez mais digital que, ao oferecer acesso ao leitor, de qualquer lugar, através de dispositivos móveis, aproxima os interessados do conteúdo apresentado. Com esta decisão, acredita-se estar contribuindo de forma mais contundente para a expansão e consolidação da cultura da Avaliação.

O ESTUDO

Letícia Ester Cruz da Silva

Lígia Silva Leite

No ano de 2017 foi realizado um estudo avaliativo no Senac Departamento Regional Rio de Janeiro, que teve como objetivo avaliar o Processo de Acompanhamento Metodológico como estratégia de formação continuada em serviço dos instrutores e professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica desta instituição. Foram utilizadas as abordagens avaliativas centradas na administração e em objetivos, para que os resultados fossem utilizados pelos gestores do referido processo, para tomarem decisões a respeito da continuidade deste, e para a implementação de melhorias. Os respondentes que participaram desse estudo avaliativo foram os coordenadores pedagógicos, os instrutores e os professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica do Senac RJ. A partir dos objetivos definidos para o Processo de Acompanhamento Metodológico, foram construídos quadros de categorias, indicadores e padrões que embasaram os instrumentos avaliativos utilizados no estudo. Os dados coletados com a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas foram fornecidos por 23 coordenadores pedagógicos, por 406 instrutores de cursos técnicos e de formação inicial continuada e 15 professores da Graduação Tecnológica.

Nesta edição da série, a autora do estudo avaliativo apresenta a meta avaliação do mesmo, visando analisá-lo mediante critérios propostos pelo Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio. Assim, neste trabalho está o compartilhamento da metodologia adotada e dos resultados obtidos.

1

**POR QUE AVALIAR
O PROCESSO
DE ACOMPANHAMENTO
METODOLÓGICO?**

O Processo de Acompanhamento Metodológico foi implantado sistematicamente nas 40 unidades de ensino do Senac RJ no ano de 2014, compondo o plano de formação dos instrutores e professores atuantes na referida instituição. A partir de então, o procedimento de observação de aulas e análise da prática docente era executado pelos coordenadores pedagógicos, que, entre outras atribuições, realizavam as ações consideradas fundamentais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são pedagogos e possuem, portanto, a formação adequada para atuar na área responsável pela qualidade pedagógica dos cursos e nas ações de capacitação dos instrutores e professores da rede. Conforme o Regimento institucional das Unidades Senac RJ (2013, p.8), cabia aos coordenadores pedagógicos:

Orientar instrutores na execução de cursos e programas em conformidade com o Projeto Pedagógico de Curso e roteiro ou Plano de Trabalho Docente;

Garantir que sejam utilizadas metodologias ativas de aprendizagem e tecnologia educacional adequada para a constituição de competências, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso e respectivas orientações operacionais.

Este profissional, juntamente com as demais áreas correlatas, era o responsável pela formação em serviço dos professores nos diferentes espaços educacionais, pois é o profissional que tem formação adequada para tal e, portanto, capacidade para analisar e propor melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Além de competência técnico-pedagógica, a tarefa de formação em serviço dos instrutores e professores, exige um planejamento detalhado e cuidadoso, objetivando a garantia da aplicação da proposta pedagógica institucional.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que

justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e, ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (REGO, 2011, p. 27).

Nas unidades operativas do Senac RJ, a observação de aulas era realizada rotineiramente, e de acordo com Estrela (1994, p. 56), "a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação".

O Processo de Acompanhamento Metodológico acontecia em ciclos de um mês da seguinte forma: ao serem contratados, os instrutores e professores eram inscritos em um Programa de Ambientação Metodológica, na modalidade semipresencial, com duração de 18 dias. Era o Programa de Desenvolvimento Docente - Ambientação, no qual eram apresentadas as premissas da metodologia focada em desenvolvimento de competências e acontecia a aplicação dos conhecimentos em atividades pedagógicas, culminando em um planejamento de aula.

Assim que o Programa de Desenvolvimento Docente - Ambientação era finalizado, os instrutores eram liberados para assumirem uma turma em uma unidade escolar. Paralelo a isso, os coordenadores pedagógicos da rede recebiam os nomes e áreas de atuação dos novos instrutores, para que fossem incluídos no Processo de Acompanhamento Metodológico tão logo iniciavam o período de docência em uma turma. A proposta era que o novo instrutor

colocasse em prática os ensinamentos aprendidos no Programa de Desenvolvimento Docente quando assumia uma turma, e imediatamente já recebia o suporte didático-pedagógico do coordenador pedagógico durante o Processo de Acompanhamento Metodológico.

O Processo de Acompanhamento Metodológico consistia em observação de três aulas, que deveria acontecer no período de um mês. Cada observação tinha duração de aproximadamente duas horas, e era feita com a utilização de um *checklist*, nos quais estavam listados os 11 itens críticos da metodologia que indicavam se a aula estava acontecendo na perspectiva de desenvolvimento de competências ou não:

- a. Apresenta e explora desafios, perguntas, problemas, e ou parte de situações reais de trabalho na área.
- b. Assegura que os alunos percebam com clareza os desafios e os assuntos tratados.
- c. Considera a experiência prévia dos estudantes, favorecendo a atribuição de significado.
- d. Garante que o estudante aplique ou pratique o que aprendeu.
- e. Usa explicações, ilustrações, exemplos e orientações aos estudantes quando necessário (ajudas).
- f. Estimula o comportamento exploratório dos estudantes (pesquisa, estudo, trocas, autonomia).
- g. Oferece *feedback* constante para os estudantes.
- h. Realiza ações de recuperação ao diagnosticar a(s) dificuldade(s) do estudante.

- i. As atividades realizadas na aula favorecem o desenvolvimento da(s) competência(s) prevista(s), em vez de focalizar apenas os conteúdos.
- j. Faz avaliação da aprendizagem utilizando critérios apropriados (foco nas competências previstas no projeto do curso).
- k. Faz avaliação da aprendizagem utilizando instrumentos apropriados.

Cada item possuía um peso, que denotava a sua relevância em relação à indicação de que a aula estava acontecendo com foco em desenvolvimento de competências.

Ao final da observação o instrutor era classificado em função do resultado obtido com:

- Índice insatisfatório: quando obtém a taxa de até 30%;
- Índice de baixa aderência: quando obtém a taxa de 31% a 60%;
- Índice de aderência potencial: quando obtém a taxa de 61% a 80%;
- Índice de aderência: quando obtém a taxa acima de 81%.

Cada resultado gerava uma ou mais ações de suporte pedagógico, com o objetivo de que todos os instrutores tivessem um índice de aderência que indicasse uma atuação conforme as diretrizes institucionais e a metodologia adotada pela instituição.

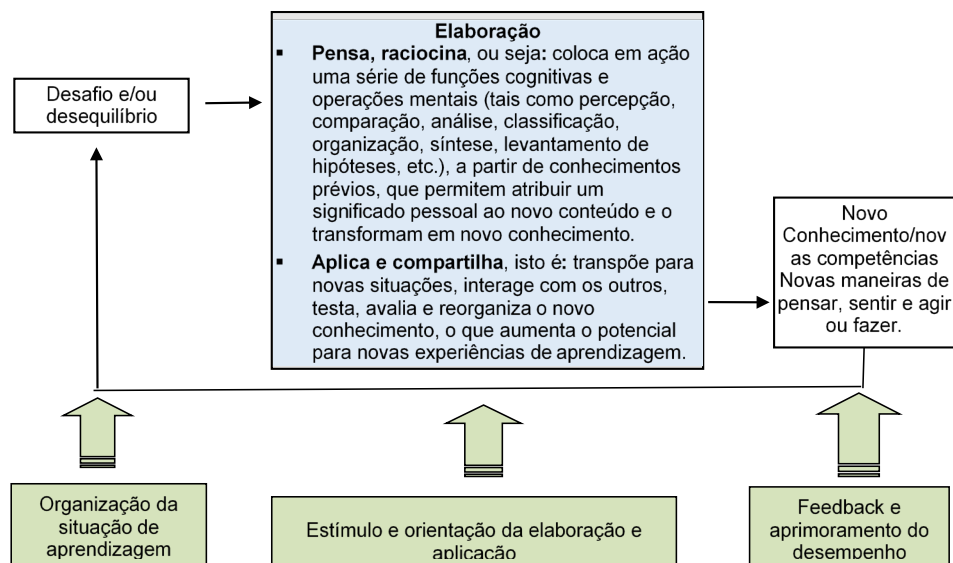
Ao final de cada observação, o coordenador pedagógico permanecia com o instrutor/professor, sem a presença dos alunos, e dava um *feedback* com a indicação dos aspectos bons da aula e as oportunidades de melhorias verificadas. O momento do *feedback* era fundamental para o processo alcançar o seu propósito, pois era nesse momento que o instrutor era convidado a refletir sobre a sua prática pedagógica.

Freire (1996, p.39) reforça essa ação ao afirmar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. E, para que houvesse o acompanhamento da evolução e implementação das melhorias indicadas, o instrutor/professor tomava conhecimento do índice de aderência obtido por ele durante a observação e assinava um formulário no qual ficavam registrados os aspectos a melhorar para que a aula fosse satisfatória em relação à metodologia adotada pelo Senac RJ.

Ao final do ciclo, o coordenador pedagógico tinha o registro da evolução de cada instrutor/professor como resultado das três observações realizadas. Se após o ciclo de três observações o instrutor/professor atingisse um índice de aderência metodológica de no mínimo 81%, ele era considerado apto para a docência, mas se fosse inferior a esse índice, deveria ser inserido novamente no Processo de Acompanhamento Metodológico para receber orientações específicas a respeito das dificuldades apresentadas, em horários agendados com a coordenação pedagógica.

O instrumento que apontava o índice de aderência metodológica foi criado com base nas premissas da metodologia de desenvolvimento de competências, que a Figura 1 sintetiza.

Figura 1 – O processo de aprendizagem e a prática docente na perspectiva de desenvolvimento de competências



Fonte: NORI (2009).

A Figura mostra a ação docente propondo um desafio que desequilibre o sujeito, que necessitará elaborar cognitivamente, e a partir daí construir novos conhecimentos e aplicá-los, consolidando a aprendizagem e desenvolvendo competências.

Os registros apontavam que, de março de 2014 a julho de 2017, passaram pelo Processo de Acompanhamento Metodológico aproximadamente 2.890 instrutores/ professores. E os resultados obtidos, com relação à aderência metodológica, eram satisfatórios, pois 80% dos instrutores/professores observados demonstraram uma prática pedagógica focada em desenvolvimento de competências após a terceira observação de aula e *feedback*.

2

**POR QUE É PRECISO TER
UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
PEDAGÓGICO PARA OS INSTRUTORES
E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?**

A metodologia adotada pelo Senac RJ, focada em desenvolvimento de competências profissionais, é a marca registrada da instituição e o diferencial na capacitação dos profissionais formados por esta organização, pois coloca o estudante diante de desafios que devem ser superados com a mediação da aprendizagem na perspectiva de aplicação imediata do conhecimento, em situações similares às que o indivíduo encontrará no mercado de trabalho.

Na educação profissional, o que se espera da docência é que faça essa mediação de modo que o sujeito seja desafiado e tenha a atividade intelectual provocada, e que isso resulte na aprendizagem e em competências profissionais desenvolvidas. Perrenoud (1999, p.29), quando fala de competências profissionais, acrescenta:

Em relação a isso, as competências profissionais são privilegiadas, na medida em que as situações de trabalho sofrem as fortes exigências do posto, da divisão das tarefas e, portanto, reproduzem-se dia após dia, enquanto em outros campos de ação são maiores os intervalos entre situações semelhantes. Assim, comunicar com delicadeza uma notícia grave para alguém torna-se uma rotina na vida de certas especialidades médicas ou de policiais, ao passo que é uma experiência mais rara na vida privada. Ou seja, no registro profissional, as competências constroem-se a uma velocidade maior.

Nessa perspectiva, o Senac RJ propõe a consolidação do desenvolvimento das competências mediante atividades práticas cada vez mais complexas, de modo que o indivíduo tenha o domínio dos 'fazer' previstos no projeto do curso que escolheu. A metodologia adotada no Senac RJ é responsável pela capacidade de os egressos dos cursos oferecidos pela instituição irem melhor preparados para o mercado de trabalho, pois com a aplicação dessa metodologia as aulas são propostas de modo a utilizar os conhecimentos aprendidos, conforme afirma Perrenoud (1999, p.30):

As competências dependem de uma forma de inteligência situada, específica. As situações novas são bastante ricas, diversas e complexas para que o sujeito domine-as com o seu senso comum e com a sua lógica natural. Só pode processá-las tendo à sua disposição não só recursos específicos (procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos), mas também maneiras específicas e treinadas de mobilizá-las e colocá-las em sinergia.

O Senac RJ acredita que, com a adoção dessa metodologia de desenvolvimento de competências, cumpre com a sua Missão e aplica o conceito de competência profissional proposto no Parecer CNE/CEB Nº 16, que é “ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 585), e dessa forma “prepara para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade” (PERRENOUD, 1999, p. 36).

E para garantir a concretização dessa metodologia, faz-se necessária uma ação docente que proponha a relação entre teoria e prática, com a aplicação do conhecimento em situações similares às que os indivíduos encontrarão no mercado de trabalho, não sendo suficiente apenas a construção de conhecimentos, pois, de acordo com Cordão e Moraes (2017, p.162), a educação profissional demanda

O desenvolvimento cognitivo e operativo de um conjunto de competências profissionais para que o cidadão trabalhador possa se mobilizar, articular e colocar em ação, para dar respostas originais e criativas aos desafios diários de sua vida social e profissional.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que, “o papel do professor tornou-se mais complexo do que em tempos anteriores, quando se acreditava que a forma mais adequada de ensinar era pela repetição das informações” (GALLON et al., 2016, p. 229).

Assim, pensando na formação didático-pedagógica dos instrutores e professores, que são na sua maioria, técnicos e especialistas em uma área técnica, mas sem uma formação pedagógica, e para a garantia de uma educação profissional que atenda às exigências do mundo do trabalho atual, o Senac RJ desenvolveu ações de formação continuada em serviço, e, entre elas, o Processo de Acompanhamento Metodológico.

3

**QUAL A METODOLOGIA
UTILIZADA NA AVALIAÇÃO?**

Por se tratar de um estudo que avaliou um processo buscando subsidiar a equipe que decide as estratégias organizacionais para a obtenção de melhores resultados educacionais para a instituição, e ainda a possibilidade de verificação do atingimento dos propósitos do processo formativo dos instrutores, foram adotadas as abordagens centradas na administração e em objetivos.

A abordagem avaliativa centrada na administração se mostrou adequada ao estudo avaliativo por fornecer dados relevantes às pessoas que tomam decisões, conforme explicado por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Essa abordagem foi desenvolvida por Stufflebeam e outros colaboradores em meados da década de 1960, por acharem que as avaliações existentes possuíam defeitos. Assim, naquele momento, foi desenvolvido o modelo de avaliação CIPP, que pretendeu ajudar os administradores a tomarem decisões acertadas mediante uma estrutura que avaliasse o Contexto, o Insumo, o Processo e o Produto (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No caso específico da avaliação de processo, que interessava ao estudo em questão, a função era servir para se tomar decisões de implementação. As perguntas principais a serem feitas eram: “Qual é o grau de êxito da implementação do programa? Que barreiras ameaçam seu sucesso? Que revisões são necessárias? Depois que essas perguntas forem respondidas, será possível supervisionar, controlar e refinar os procedimentos?”

Outras abordagens avaliativas centradas na administração foram desenvolvidas, e todas tiveram o propósito de atender às necessidades dos gerentes e tomadores de decisões. É importante ressaltar que a abordagem centrada na administração fornece referências aos gestores no planejamento, durante a operação e a revisão dos programas, sendo considerada satisfatória para a demanda de informações úteis, que são necessárias às intervenções.

Os criadores desse método basearam-se numa abordagem de sistemas da educação na qual são tomadas decisões sobre insumos, processos e resultados. Ao enfatizar níveis diferentes de decisões e de pessoas que tomam decisões, essa abordagem lança luz sobre quem vai usar os resultados da avaliação, como deve usá-los e sobre que aspecto(s) do sistema a pessoa está tomando decisões. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 151).

A abordagem avaliativa centrada em objetivos propõe obter informações para serem utilizadas na reformulação das metas de uma atividade ou até mesmo da própria atividade, pois tem como foco a verificação do alcance dos propósitos ou objetivos de determinado programa. Essa abordagem foi criada na década de 1930, por Tyler e outros colaboradores, que entendiam que a avaliação deveria apontar em que medida os objetivos propostos para os programas eram atingidos. E como consequência da utilização dessa abordagem, haveria a correção da deficiência encontrada (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Desse modo, entendeu-se que ambas as abordagens seriam adequadas ao presente estudo avaliativo, pois o que se pretendeu foi fornecer informações e dados úteis aos gestores do Processo de Acompanhamento Metodológico a partir da verificação do atingimento dos objetivos deste, para a tomada de decisão em relação à permanência do processo formativo dos instrutores e professores, bem como indicar as correções a serem feitas para a obtenção de melhores resultados com as observações de aulas.

Os critérios de julgamento foram estabelecidos de modo a responder as três questões avaliativas:

1. Considerando a proposta pedagógica institucional, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores?

2. Tendo em vista a necessidade de aplicação de uma metodologia focada em desenvolvimento de competências, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores?
3. Até que ponto os instrutores e professores que foram observados no Processo de Acompanhamento Metodológico se percebem mais capacitados para a docência?

As categorias definidas para este estudo diziam respeito ao que se esperava do Processo de Acompanhamento Metodológico em relação aos instrutores e professores, tanto no aspecto da formação pedagógica, como estimulador dos instrutores e professores para a busca do seu desenvolvimento. Partindo desse princípio, no Quadro de categorias, indicadores e padrões, que embasou o instrumento avaliativo direcionado aos coordenadores pedagógicos, foram incluídas quatro categorias, a seguir fundamentadas.

a. Adequação à proposta pedagógica do Senac RJ

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (CURY, 2004), a proposta pedagógica direciona todas as ações da escola. Libâneo (2005, p. 345) afirma que “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

A proposta pedagógica do Senac RJ define o modo como a instituição se posiciona perante o mundo do trabalho, a educação profissional, a visão de homem trabalhador, o próprio Senac RJ, o contexto, a programação, o desenho dos currículos, a metodologia de ensino, a operacionalização dos programas e a avaliação, o que deveria ser refletido em todas as ações realizadas institucionalmente. Assim, as atividades de formação didático pedagógica deveriam estar

alinhadas a esta premissa, pois era fator fundamental que os instrutores e professores da instituição tivessem a sua ação em consonância com a proposta pedagógica institucional.

b. Oportunidade de formação pedagógica

Havia a expectativa de que os instrutores e professores reconhecessem o Processo de Acompanhamento Metodológico como uma ação formativa e que agregasse valor à prática docente, como explica Romanowski (2007, p. 130-131).

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. [...] Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimento sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

Aquela ação formativa, realizada com o esforço institucional, ocorria para o atendimento às diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, e deveria ser encarada também como uma possibilidade de acesso aos conhecimentos pedagógicos que os técnicos das diversas áreas não tiveram na sua formação acadêmica.

c. Elemento norteador da ação docente

Por focalizar o cotidiano da sala de aula, com a priorização da reflexão e adequação da ação pedagógica, com vistas à aprendizagem dos alunos, o Processo de Acompanhamento Metodológico deveria ser encarado como direcionador do trabalho de instrutores e professores. E isso deveria ocorrer a partir da reflexão sobre a ação, que, segundo Moraes (2008, p. 268), é fundamental para a melhoria contínua.

A teoria e a prática precisam se reconciliar e trabalhar em conjunto. [...] A teoria deve ter como objetivo uma prática para ter um sentido em si e a prática deve ter como objetivo a

reflexão teórica para melhorar constantemente. Ambas vão se retroalimentando e se nutrindo, a partir de um diálogo constante.

d. Coerência com a metodologia de desenvolvimento de competências

Toda ação de formação voltada aos instrutores e professores deveria ser coesa com a metodologia adotada pela instituição para a formação dos estudantes, pois, conforme alertado por Nascimento (2008, p.87) “a organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria concepção que se tem do ato pedagógico”. Desse modo, se a instituição acredita que é mediante a adoção da metodologia focada em desenvolvimento de competências que contribui para o desenvolvimento de pessoas e consequentemente da sociedade, deve aplicá-la nas ações de formação continuada de seus instrutores e professores.

Os indicadores determinados a partir dessas categorias sinalizaram o que se espera do Processo de Acompanhamento Metodológico. Geraram o questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos, que eram os agentes que realizavam as ações formativas, pois a visão dos coordenadores pedagógicos sobre o Processo de Acompanhamento Metodológico, a partir dos indicadores, mostraria se o propósito da implantação e execução desse processo fora alcançado. Os padrões de julgamento dos indicadores foram definidos como binários: sim ou não, na perspectiva de que o objeto avaliado atendia ou não aos indicadores propostos.

Quadro 1 – Categorias, indicadores e padrões para o instrumento destinado aos coordenadores pedagógicos

Categorias	Indicadores	Padrões
Adequação à Proposta Pedagógica do Senac RJ	O Processo de Acompanhamento Metodológico:	Sim/ Não
	Contribui para que a instituição ofereça cursos e programas que proponham formas de trabalhar que melhorem o comércio de bens, serviços e turismo no Estado do Rio de Janeiro.	
	Propõe uma educação profissional inovadora e criativa, que contribua para que o indivíduo tenha condições de enfrentar os desafios da organização do trabalho, em sintonia com as mudanças tecnológicas, sociais e culturais.	
	Propõe uma prática educativa voltada para a formação de profissionais com condições de gerir a sua carreira e em sintonia com o mundo globalizado.	
	Contribui para que o Senac RJ seja instituição de referência em Educação Profissional, privilegiando o desenvolvimento de um conjunto de competências indispensáveis aos indivíduos no mercado de trabalho e ao desenvolvimento social.	
	Possibilita a concretização de uma metodologia de (re) construção do conhecimento.	
	Propõe que as atividades de aprendizagem priorizem a resolução de problemas similares aos problemas que os estudantes encontrarão no mundo do trabalho.	
	Propõe o desenvolvimento de projetos, de modo que o indivíduo acompanhe as mudanças do mundo do trabalho.	
	Propõe um processo avaliativo com função diagnóstica e compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências.	
	Propõe um processo avaliativo contínuo e compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências.	
	Propõe um processo avaliativo sistemático e compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências.	

Oportunidade de formação pedagógica	Os instrutores/professores observados percebem o Processo de Acompanhamento Metodológico como oportunidade de formação pedagógica.	Sim/ Não
	Os instrutores/professores observados relacionam o conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico com o seu trabalho na docência.	
Elemento norteador da ação docente	O Processo de Acompanhamento Metodológico subsidia a prática pedagógica dos instrutores/professores observados.	Sim/Não
	Os instrutores/professores observados utilizam o conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico para planejar as aulas em consonância com o Projeto do Curso em que atuam.	
	O feedback que ocorre no Processo de Acompanhamento Metodológico possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica dos instrutores/professores observados.	

Coerência com a metodologia de desenvolvimento de competências	O Processo de Acompanhamento Metodológico subsidia a implementação da metodologia adotada pelo Senac RJ, que prioriza o desenvolvimento de competências profissionais.	Sim/Não
	As situações analisadas no Processo de Acompanhamento Metodológico referem-se exclusivamente aos acontecimentos observados na sala de aula, o ambiente de atuação do instrutor/professor.	
	São dadas, aos instrutores/professores observados, orientações e sugestões didático-pedagógicas durante o feedback.	
	São dadas, ao instrutor/professor observado, indicações de materiais para estudo e embasamento teórico.	
	Há possibilidade de o instrutor/professor observado ajustar o plano de aula, para as aulas seguintes, a partir do feedback recebido no Processo de Acompanhamento Metodológico.	
	Há proposta de agenda, por parte do coordenador pedagógico (observador), para encontros posteriores (além do momento de observação das aulas) com o instrutor/professor observado para verificação dos planos de aula, processo avaliativo e orientações.	

Fonte: SILVA (2017).

Para compor o Quadro de categorias, indicadores e padrões, que serviu de base ao instrumento avaliativo direcionado aos instrutores e professores, as categorias estabelecidas foram as que seguem.

a. Oportunidade de formação pedagógica

Conforme já dito anteriormente, esperava-se que o Processo de Acompanhamento Metodológico fosse visto como uma chance de formação pedagógica, com o objetivo de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, para os técnicos que não tiveram a formação na área de educação. Conforme explicado por Romanowski (2007), as ações de formação continuada devem priorizar a melhoria do ensino, consequência de uma ação docente mais responsável. Acreditava-se que, com o reconhecimento do Processo como uma oportunidade de desenvolvimento pedagógico, instrutores e professores, além dos coordenadores pedagógicos, se engajariam no processo com mais comprometimento de obtenção de melhores resultados. Domingues (2013) corrobora Romanowski (2007) quando aponta que, ao acreditar ou se interessar pela formação, o professor age de modo que explicita a busca pela formação. E é o que se esperava dos instrutores e professores que passavam pelo Processo de Acompanhamento Metodológico.

b. Planejamento das aulas focado no desenvolvimento de competências

Esta categoria diz respeito ao planejar e mediar as aulas com a aplicação da metodologia adotada pela instituição que preconiza o desenvolvimento de competências profissionais. Conforme o Parecer CNE/CEB Nº 16 (BRASIL, 1999), ser competente é: “ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 585). Assim, era esperado que, após passarem pelo Processo de Acompanhamento Metodológico, os instrutores e professores planejassem, mediassem e avaliassem na perspectiva de desenvolvimento de competências.

- c. Aplicação dos conhecimentos abordados no processo de formação na sua prática pedagógica

Se o processo de formação continuada adotado pela instituição deixasse de oferecer subsídio pedagógico aos instrutores e professores, não cumpriria o seu principal propósito. Todos os conhecimentos abordados no Processo de Acompanhamento Metodológico deveriam ter a possibilidade de aplicação imediata na ação docente, pois, segundo Perrenaud (1999, p. 36), a ação pedagógica focada em desenvolvimento de competências “prepara para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade”.

- d. Atuação como sujeito-ativo do seu desenvolvimento

Esperava-se que o Processo de Acompanhamento Metodológico fosse também inspirador e instigante para os instrutores e professores buscarem outras fontes de conhecimentos. Isto é, a partir da participação na capacitação pedagógica oferecida pela instituição, era esperado que os profissionais atuantes na docência fossem pró ativos em relação ao seu desenvolvimento profissional docente. Gorz (2004, p. 80) ratifica esta ideia ao afirmar:

A educação visa por excelência a fazer nascer no indivíduo a capacidade de responsabilizar-se por si mesmo de modo autônomo, isto é, de fazer-se o sujeito de sua própria relação a si, ao mundo e a outrem. Tal capacidade não pode ser ensinada; ela deve ser provocada.

Os indicadores definidos a partir das categorias pontuadas sinalizavam a atuação esperada dos instrutores e professores, com a inclusão destes no Processo de Acompanhamento Metodológico. Os padrões de julgamento dos indicadores foram estabelecidos como binários, ou seja, indicariam se os instrutores e professores realizavam

determinadas ações e tinham determinadas atitudes a partir da participação no processo.

Quadro 2 – Categorias, indicadores e padrões do instrumento direcionado aos instrutores e professores

Categorias	Indicadores	Padrões
Oportunidade de formação pedagógica	O instrutor/professor observado percebe a relevância do Processo de Acompanhamento Metodológico para o seu desenvolvimento pedagógico.	Sim/ Não
	O instrutor/professor observado relaciona o conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico com o seu trabalho.	
Planejamento das aulas focado no desenvolvimento de competências	O instrutor/professor observado planeja as suas aulas em consonância com o Projeto do Curso no qual atua.	Sim/ Não
	O instrutor/professor observado planeja as suas aulas de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências.	
	O instrutor/professor observado utiliza registros no seu plano de aula como prática reflexiva do seu trabalho.	
	O instrutor/professor observado busca orientação metodológica com o Coordenador Pedagógico que o observou, quando planeja novas atividades a serem aplicadas em aulas posteriores.	

SUMÁRIO

Aplicação dos conhecimentos abordados no processo de formação na sua prática pedagógica	O instrutor/professor observado ajusta o seu plano de aula após ser observado.	Sim/ Não
	O instrutor/professor observado aplica as novas aprendizagens imediatamente nas suas aulas.	
	O instrutor/professor observado propõe atividades que possibilitem que os seus estudantes apliquem ou pratiquem o que foi aprendido em aula.	
	O instrutor/professor observado utiliza explicações, ilustrações, exemplos e, orientações para os estudantes sempre que percebe a necessidade.	
Aplicação dos conhecimentos abordados no processo de formação na sua prática pedagógica	O instrutor/professor observado dá feedback aos estudantes como suporte à aprendizagem.	
	O instrutor/professor observado indica materiais constantes nas referências do projeto do curso para estudo e embasamento teórico dos estudantes.	
	O instrutor/professor observado realiza ações de recuperação ao diagnosticar a(s) dificuldade(s) dos estudantes.	
	O instrutor/professor observado utiliza critérios avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências.	
	O instrutor/professor observado utiliza instrumentos avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências.	
Atuação como sujeito-ativo do seu desenvolvimento	O instrutor/professor observado tem a iniciativa de buscar materiais e referências que contribuam para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.	Sim / Não
	O instrutor/professor observado participa e se engaja nas demais ações de atualização/capacitação promovidas pela instituição.	

Fonte: SILVA (2017).

A partir dos Quadros de categorias, indicadores e padrões foram elaborados questionários para a coleta de dados e obtenção de resultados que respondessem às três questões avaliativas. A escolha por este instrumento avaliativo se deu pelo entendimento de que o questionário, como instrumento avaliativo, é:

Uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas. (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012, p. 27).

Os questionários foram construídos com questões fechadas e abertas, visando trazerem, além das respostas às questões avaliativas, a percepção irrestrita dos respondentes em relação ao objeto do estudo.

Ambos os questionários tiveram o objetivo de mapear o perfil dos respondentes e averiguar a medida do atingimento dos propósitos do Processo de Acompanhamento Metodológico, além de registrar as percepções dos respondentes em relação ao processo avaliado.

O questionário elaborado para os Coordenadores Pedagógicos pretendeu responder às duas primeiras questões avaliativas. Foi elaborado de modo a retratar o que se esperava do Processo de Acompanhamento Metodológico em relação ao propósito de capacitar pedagogicamente os instrutores e professores da instituição. O instrumento foi concebido para verificar se o Processo de Acompanhamento Metodológico, na visão dos Coordenadores Pedagógicos, estava alinhado à Proposta Pedagógica da instituição, se era considerado uma oportunidade de formação pedagógica para os instrutores e professores, e se direcionava a ação docente para uma prática pedagógica que refletia a metodologia focada em desenvolvimento de competências, prevista nos projetos dos cursos que a instituição oferece.

As questões estruturadas foram incluídas para que fosse possível a obtenção das respostas às questões avaliativas, pois direcionam para a análise que se pretendia a respeito do processo. As questões abertas possibilitaram a coleta de dados irrestritos e, assim, trouxeram informações que puderam abordar aspectos que não foram pontuados nas questões fechadas. Quanto à utilização concomitante de métodos quantitativos e qualitativos para o estudo, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 468) explicam que:

Como muitos dos fenômenos que estudamos são amorfos ou difíceis de medir diretamente, esses fenômenos vão exigir múltiplas medidas para estudar adequadamente a questão. Essas medidas múltiplas não devem ser todas do mesmo tipo: a finalidade das medidas múltiplas é observar o fenômeno de diferentes perspectivas.

O instrumento construído para os instrutores e professores teve a intenção de responder a terceira questão avaliativa.

O questionário direcionado aos instrutores e professores teve por objetivo indicar se o propósito prioritário do Processo de Acompanhamento Metodológico foi alcançado, o que diz respeito aos instrutores e professores estarem capacitados para a docência focada em desenvolvimento de competências.

As questões estruturadas foram inseridas para o direcionamento dos temas, para que os aspectos a serem avaliados estivessem presentes e sem a possibilidade de não terem sido pontuados. As questões abertas foram inseridas de modo a dar ouvido aos instrutores e professores, pois na última questão o respondente abordava a particularidade que desejasse quanto ao objeto avaliado. As questões abertas não foram indicadas como obrigatórias por ter se entendido que poderia ser um empecilho para que os instrutores e professores participassem, caso não quisessem acrescentar algo que não fora abordado nas questões fechadas. Desse modo, somente

responderam as questões abertas os que pretenderam contribuir com outros aspectos não abordados nas demais questões.

A validação técnica foi realizada por duas pesquisadoras da área de Avaliação e professoras atuantes no Mestrado em Avaliação da Faculdade Cesgranrio. Ambas as validadoras fizeram sugestões para uma melhor estrutura do texto, de modo a tornar a escrita dos instrumentos mais adequada ao objetivo. A validação do conteúdo foi feita por dois especialistas em Educação Profissional, atuantes no Senac RJ. Ambos concordaram com as categorias, indicadores e padrões adotados para o estudo avaliativo, e fizeram recomendações de pequenos ajustes no sentido de tornar a leitura mais compreensível e as questões mais claras, sem a chance de dupla interpretação ou entendimento equivocado por parte dos respondentes.

Para a realização da análise dos dados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos, foram determinados padrões de avaliação em função da ocorrência das respostas positivas dos respondentes, por bloco de questões. Assim, foi definido que, para ser considerada uma ocorrência positiva, a questão deveria ter no mínimo 70% de respostas sim (positivas) do total de respondentes.

Os Quadros 4 e 5 apresentam o padrão definido para a ocorrência de respostas positivas, a cada bloco de questões referentes às categorias do instrumento.

Quadro 4 – Padrões de avaliação das 21 questões, por bloco, do instrumento direcionado aos coordenadores pedagógicos

Bloco com 10 questões	Bloco com 5 ou 6 questões	Padrão
0 a 3 questões positivas	0 a 1 questão positiva	Nenhuma contribuição
3 a 6 questões positivas	2 a 3 questões positivas	Pouca contribuição
7 a 10 questões positivas	4 a 5 ou 6 questões positivas	Contribuição satisfatória

Fonte: SILVA (2017).

Quadro 5 - Padrões de avaliação das 17 questões, por bloco, do instrumento direcionado aos instrutores e professores

Bloco com 9 questões	Bloco com 4 questões	Padrão
0 a 2 questões positivas	0 a 1 questão positiva	Nenhuma contribuição
3 a 6 questões positivas	2 a 3 questões positivas	Pouca contribuição
7 a 9 questões positivas	4 questões positivas	Contribuição satisfatória

Fonte: SILVA (2017).

Os questionários foram disponibilizados:

- aos 24 coordenadores pedagógicos que realizavam o Processo de Acompanhamento Metodológico no Senac RJ no período;
- a uma amostra de 610 instrutores ativos e já observados no Processo de Acompanhamento Metodológico, e que atuavam na docência do Senac RJ no período; e
- aos 41 professores da graduação tecnológica que já haviam passado pelo processo de Acompanhamento Metodológico.

Os respondentes foram orientados a acessar um *link*, que os direcionou ao questionário, inserido no aplicativo *Google forms*. O *Google forms* é uma ferramenta que permite a criação de formulários e está disponível no *Google Apps* para os usuários do *Gmail*, conforme as informações contidas no *site* da empresa *G Suit by Google Cloud*. Esta tecnologia possibilitou a coleta de dados, via questionários, e facilitou a análise dos dados, pois apresenta os resultados de questões fechadas com gráficos e relaciona as respostas das questões abertas para serem analisadas posteriormente. Além disso, facilitou que as pessoas com dificuldade para salvar arquivos, preenchessem e enviassem, uma vez que os questionários foram respondidos automaticamente no *link* indicado no texto enviado por *e-mail*.

Os Coordenadores Pedagógicos, instrutores e professores receberam um *email* com a indicação do *link* a ser acessado para a participação no estudo avaliativo. Todos receberam o prazo de sete dias para responderem aos questionários. A coleta de dados aconteceu durante o mês de setembro de 2017.

Ao final do prazo, dos 24 coordenadores pedagógicos convidados a participar, 23 responderam o questionário. Dos 610 instrutores convidados a participar, 406 retornaram o instrumento, e dos 41 professores da graduação que receberam o convite, 15 participaram.

A quantidade de respondentes foi considerada satisfatória, pois houve a participação de quase todos os coordenadores pedagógicos atuantes na rede e de 2/3 de instrutores das diversas áreas do conhecimento, dos que foram convidados a participar. Quanto à participação dos professores da graduação tecnológica, pouco mais de um terço dos convidados a participar responderam o questionário.

O objetivo da análise dos dados conforme Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 499), é “reduzir e sintetizar informações – dar sentido a elas – e permitir inferências sobre populações”. Assim, no estudo em questão, a análise de dados foi realizada em função do grupo de respondentes e iniciada pelos dados coletados no instrumento direcionado aos coordenadores pedagógicos, e a seguir os dados coletados no instrumento proposto aos instrutores e professores dos cursos de graduação tecnológica. Ao final os dados foram analisados como um todo.

Os dados fornecidos nas questões estruturadas foram analisados com a utilização dos Quadros 4 e 5, que apresentam os padrões estabelecidos para a ocorrência de respostas positivas.

O conteúdo coletado nas questões abertas foi analisado qualitativamente. Foi feita a análise centrada em temas, que, conforme

Earp e Hildenbrand (apud. Silva, 2016, p.90), “são unidades de significação que se colocam em evidência na análise dos textos em conformidade aos critérios relacionados à teoria que orienta o processo de leitura”. Essa definição é corroborada por Minayo (2006, p. 209):

A análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definidoras do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

A análise dos dados permitiu que fossem respondidas as três questões avaliativas e definidas recomendações à equipe gestora do Processo de Acompanhamento Metodológico, quanto aos aspectos pontuados pelos respondentes, principalmente nas questões abertas.

A partir das respostas aos questionários, os resultados foram organizados pelos grupos de coordenadores pedagógicos, instrutores dos cursos de nível médio e professores da Graduação Tecnológica.

4

**QUAIS FORAM
OS RESULTADOS
DO ESTUDO?**

RESPOSTAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

No registro do perfil dos respondentes, foram coletadas informações sobre: o sexo, a formação, a faixa etária, o tempo da formação, o tempo de exercício profissional no Senac RJ, o tempo de exercício na função coordenação pedagógica, o tempo que realizava o processo de acompanhamento metodológico e a unidade na qual o coordenador pedagógico atuava.

Os dados coletados mostraram que o grupo de coordenadores pedagógicos era formado, na quase totalidade, por mulheres (21 de 23). Também foi explicitado que a faixa etária predominante dos Coordenadores Pedagógicos se encontrava entre 30 e 50 anos. Os respondentes com menos de 30 anos e mais de 50 eram poucos, quando comparados aos das demais faixas mencionadas.

Quanto ao nível de formação, a especialização era o nível de formação mais presente no grupo, pois 22 declararam possuir algum tipo de formação *lato sensu* e apenas um indicava ter somente o nível superior.

Quanto ao tempo de formação, foi verificado que a maior incidência dos respondentes (8) era formada há mais de 10 anos, seguida por uma quantidade quase igual (7) de coordenadores pedagógicos formados entre um e três anos, mostrando que o grupo era bastante heterogêneo quanto ao tempo de formação.

Os resultados revelaram que o grupo de Coordenadores Pedagógicos estava bem distribuído quanto ao tempo de atuação no Senac RJ. Dos 23 respondentes, cinco atuavam na instituição entre um e três anos, sete na instituição entre três e cinco anos, cinco entre cinco e 10 anos, e seis coordenadores havia mais de 10

anos. A distribuição equilibrada nas faixas de tempo citada sugeriu que o quadro de Coordenadores Pedagógicos da instituição se renovava constantemente.

A faixa de tempo de atuação que concentrou sete dos coordenadores pedagógicos respondentes era a que indicava três e cinco anos de atuação no Senac RJ. A distribuição nas demais faixas propostas foi equilibrada. A maioria dos Coordenadores Pedagógicos atuava na função entre um e três anos, e o restante do grupo se distribuiu nas demais faixas de tempo.

Chamou a atenção o fato de dois coordenadores pedagógicos executarem o Processo de Acompanhamento Metodológico já havia algum tempo, entre cinco e 10 anos, o que mereceu uma observação, pois o processo sistematizado com a proposta de formação pedagógica em serviço foi implantado somente em 2014, ou seja, haviam quatro anos. Esse registro ocorreu em função da observação de aulas acontecerem há alguns anos na instituição, com o intuito de proporem melhorias à prática pedagógica, porém como um processo não obrigatório, assim como também sem a consolidação dos dados das unidades pela equipe da diretoria de educação.

O fato se repetiu também com os oito coordenadores pedagógicos que assinalaram realizar o processo de Acompanhamento Metodológico entre três e cinco anos, indicando que quase a metade do grupo acompanhava a prática docente, antes mesmo que fossem cobrados por esta rotina. A faixa entre um e três anos concentrou o maior número de coordenadores pedagógicos. Foi constatado que essa incidência ocorreu pelo tempo que o processo foi implantado na instituição como rotina obrigatória dos coordenadores pedagógicos e pela renovação do quadro deste grupo de profissionais.

Foi ressaltado que, apesar de ter havido somente três coordenadores pedagógicos na função havia menos de um ano,

quando o instrumento avaliativo foi aplicado, quatro coordenadores pedagógicos registraram que realizavam o processo nesta faixa de tempo. Isto ocorreu porque esses profissionais somente eram autorizados pela Diretoria de Educação para a realização do Acompanhamento Metodológico, após estarem aptos para realizá-lo com o mínimo de possibilidade de equívocos técnicos.

Na categoria Adequação à Proposta Pedagógica do Senac RJ, foram respondidas 10 questões e obtidos os resultados a seguir.

Tabela 1 – Opinião dos coordenadores pedagógicos sobre a adequação do processo de acompanhamento metodológico à proposta pedagógica institucional

Questão	Respostas	
	Sim	Não
9- Contribui para que a instituição ofereça cursos e programas que proponham formas de trabalhar que melhorem o comércio, a prestação de serviços e a qualidade de vida no Estado do Rio de Janeiro?	20	3
10- Propõe uma educação profissional inovadora e criativa, que contribua para que o indivíduo tenha condições de enfrentar os desafios da organização do trabalho, em sintonia com as mudanças tecnológicas, sociais e culturais?	19	4
11- Propõe uma prática educativa voltada para a formação de profissionais com condições de gerir a sua carreira, competentes e em sintonia com o mundo globalizado?	21	2
12- Contribui para que o Senac RJ seja instituição de referência em Educação Profissional, privilegiando o desenvolvimento de um conjunto de competências indispensáveis aos indivíduos no mercado de trabalho e ao desenvolvimento social?	22	1
13- Possibilita a concretização de uma metodologia de (re)construção do conhecimento?	21	2
14- Propõe que as atividades de aprendizagem priorizem a resolução de problemas similares aos problemas que os estudantes encontrarão no mundo do trabalho?	23	-

15- Propõe o desenvolvimento de projetos, de modo que o indivíduo acompanhe as mudanças e movimentos do mundo do trabalho?	19	4
16- Propõe um processo avaliativo com função diagnóstica, compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências?	22	1
17- Propõe um processo avaliativo contínuo, compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências?	22	1
18- Propõe um processo avaliativo sistemático, compatível com um currículo centrado no desenvolvimento de competências?	20	3

Fonte: SILVA (2017).

A incidência de respostas positivas – acima de 19 – nas questões que compõem a categoria Adequação do Processo de Acompanhamento Metodológico à Proposta Pedagógica institucional evidenciou que a maior parte dos coordenadores pedagógicos considerava que o processo era alinhado ao documento norteador de todas as ações institucionais.

Assim, na categoria Adequação do Processo de Acompanhamento Metodológico à Proposta Pedagógica institucional, foi concluído, conforme os padrões definidos na Tabela 2, que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui satisfatoriamente para a concretização da proposta pedagógica institucional.

Na categoria Elemento norteador da ação docente e oportunidade de formação pedagógica, foram respondidas cinco questões.

Tabela 2 – Opinião dos coordenadores pedagógicos sobre o processo de acompanhamento metodológico ser reconhecido como elemento norteador da ação docente e oportunidade de formação pedagógica

Questão	Respostas	
	Sim	Não
19- Você considera que o Processo de Acompanhamento Metodológico subsidia a prática pedagógica dos instrutores observados?	23	-

20- Os instrutores observados utilizam o conteúdo abordado no processo para planejar as aulas em consonância com o Projeto do Curso em que atuam?	21	2
21- O feedback que ocorre após a observação da aula possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica dos instrutores observados?	23	-
22- Você considera o programa como oportunidade de formação profissional para o instrutor observado?	22	1
23- Você considera que o conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico pode ser relacionado com o trabalho do instrutor na docência?	23	-

Fonte: SILVA (2017).

Em função dos resultados e os padrões definidos no Quadro 4, foi concluído que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribuía satisfatoriamente como Elemento norteador da ação docente e oportunidade de formação pedagógica.

Na categoria Coerência do Processo de Acompanhamento Metodológico com a metodologia de desenvolvimento de competências, foram respondidas seis perguntas. Os resultados estão detalhados na Tabela 3.

Tabela 3 – Opinião dos coordenadores pedagógicos sobre a coerência do processo de acompanhamento metodológico com a metodologia de desenvolvimento de competências

Questão	Respostas	
	Sim	Não
24- O Processo de Acompanhamento Metodológico subsidia a implementação da metodologia adotada pelo Senac RJ, que prioriza o desenvolvimento de competências profissionais?	23	-
25- As situações analisadas durante a observação referem-se exclusivamente às situações observadas na sala de aula, o ambiente de atuação do professor observado?	22	01
26- São dadas, aos instrutores observados, orientações e sugestões didático-pedagógicas durante o feedback?	23	-

27- São dadas, ao instrutor observado, indicações de materiais para estudo e embasamento teórico?	16	07
28- Há possibilidade, de o instrutor observado ajustar o plano de aula para as aulas seguintes, a partir da aplicação das novas aprendizagens?	23	-
29- Há proposta de agenda, de sua parte, para encontros posteriores (além do momento de observação dos instrutores), para verificação dos planos de aula, processo avaliativo e orientações?	18	05

Fonte: SILVA (2017).

Desse modo, com os resultados obtidos e os padrões definidos no Quadro 4, foi possível afirmar que o Processo de Acompanhamento Metodológico atendia à categoria Coerência do Processo de Acompanhamento Metodológico, com a metodologia de desenvolvimento de competências.

Com o propósito de coletar informações complementares às respostas às questões avaliativas, e obter a opinião irrestrita dos respondentes, foram elaboradas três questões, cujos resultados se encontram a seguir.

Na questão 30, foi solicitado que os respondentes marcassem em uma lista com oito opções o item considerado prioritário para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico. As respostas encontram-se na Tabela 4, por ordem de incidência dos registros.

Tabela 4 – Item prioritário na melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico

Item	Incidência
A capacitação oferecida pela instituição para o CP realizar o processo	5
O ajuste do formulário de observação de aulas	5
A quantidade de instrutores observados em cada ciclo	5
A participação do coordenador de curso no processo	4

A disponibilização de tempo para a realização do processo	2
A duração de um mês para cada ciclo	2

Fonte: SILVA (2017).

A maior parte dos coordenadores pedagógicos pontuou, como prioridade para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico a capacitação oferecida pela instituição para o Coordenador Pedagógico realizasse o processo, o ajuste do formulário de observação de aulas e a quantidade de instrutores observados em cada ciclo. A participação do coordenador de curso no processo apareceu como o segundo item mais pontuado, o que foi considerado nas ações de melhorias apresentadas ao final do relatório.

Dois itens foram considerados prioritários por dois coordenadores pedagógicos: a disponibilidade de tempo para a realização do processo e a duração de um mês para cada ciclo. Questões que, embora pouco pontuadas, deveriam ser comparadas ou confrontadas com os resultados da análise de conteúdo. Dos oito itens propostos, dois não foram pontuados pelos coordenadores pedagógicos como prioritários para a melhoria do processo: a duração de 2 horas de cada observação e a adoção de um sistema para o registro dos dados.

A questão 31 questionou a validade do Processo de Acompanhamento Metodológico como ação de desenvolvimento em serviço, e foi solicitado que justificassem a resposta (questão 32). Foi perguntado se o coordenador pedagógico considerava que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribuía para o desenvolvimento em serviço dos instrutores, considerando que a prática docente era focada no desenvolvimento de competências. A resposta sim foi unanimidade e a análise de conteúdo possibilitou categorizar as respostas e dividi-las em três temas:

- a. 13 coordenadores pedagógicos justificaram a resposta positiva, em função de considerarem o Processo de Acompanhamento Metodológico como oportunidade para orientação e reflexão para a melhoria da prática docente.
- b. Cinco coordenadores pedagógicos justificaram a resposta positiva em função de terem considerado que o Processo de Acompanhamento Metodológico possibilitava a formação continuada em serviço.
- c. Três coordenadores pedagógicos justificaram a resposta positiva por considerarem o Processo de Acompanhamento Metodológico um canal para estreitamento da relação do instrutor com o coordenador pedagógico e com o coordenador do curso.

Na questão 33, foi dada a oportunidade para registrarem sugestões, críticas ou elogios ao processo. A seguir apresentaremos o resultado da análise do conteúdo das respostas.

As sugestões foram feitas em relação ao formato do processo e foram a maioria dos registros. Os temas abordados nas sugestões, que segundo Minayo (2006, p. 209) “denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso”, estão pontuados a seguir em função da frequência que aparecem nos registros:

- Revisão dos itens e da pontuação do instrumento utilizado na observação:
- Revisão da periodicidade das observações e ciclos.
- Definição da quantidade de observações condicionada aos resultados de aderência metodológica de cada instrutor e ajuste do período dos ciclos.

- Melhoria no processo de seleção.
- Redução da quantidade de instrutores em cada ciclo.
- Garantia da participação do coordenador de curso e aumento do tempo para o *feedback*.
- Inclusão de momentos para orientação fora de sala de aula.
- Inclusão de itens com foco comportamental no instrumento de observação de aula.
- Aumento do tempo da observação.
- Criação de um sistema de armazenamento de dados dos instrutores para a consulta dos coordenadores pedagógicos.

Uma crítica foi apresentada pelos coordenadores pedagógicos e foi destacada, por ter sido considerada merecedora de atenção. Dizia respeito ao formato do processo de acompanhamento metodológico para as unidades do interior do Estado. Segundo eles, a configuração do processo não era adequada àquela realidade em função da quantidade de instrutores atuantes naquelas unidades, que por serem menores, havia um número reduzido de instrutores, causando uma frequência maior de inclusão destes no Processo de Acompanhamento Metodológico, o que causava desgaste, além de ser desnecessário.

Os elogios foram direcionados ao processo, por possibilitar a formação pedagógica em serviço, e como consequência, a implantação de melhorias na ação pedagógica dos instrutores envolvidos, assim como ao desenho do processo e à equipe responsável pelo mesmo. Incluem:

- o processo como ferramenta de desenvolvimento pedagógico em serviço;
- o desenho do Processo de Acompanhamento Metodológico;

- a equipe responsável pela implementação e monitoramento do processo.

Voltando às duas primeiras questões avaliativas definidas para o estudo: ‘Considerando a proposta pedagógica institucional, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores?’ e ‘Tendo em vista a necessidade de aplicação de uma metodologia focada em desenvolvimento de competências, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores?’, que deveriam ser respondidas a partir da aplicação do instrumento aos coordenadores pedagógicos, pôde ser concluído, em função dos resultados obtidos e padrões definidos no Quadro 4, que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribuiu satisfatoriamente para a formação pedagógica em serviço dos instrutores e professores da educação profissional e tecnológica do Senac RJ.

Além das respostas às questões avaliativas, a aplicação do instrumento direcionado aos coordenadores pedagógicos possibilitou que fossem feitas recomendações de ajustes no processo.

RESPOSTAS DOS INSTRUTORES

Na parte A do instrumento avaliativo foram reunidas as informações relacionadas aos 406 respondentes sobre: o sexo, a formação, a faixa etária, a área do conhecimento na qual atuavam, a unidade operativa na qual atuavam com mais frequência, a unidade operativa onde o instrutor passou pelo Processo de Acompanhamento Metodológico, o tempo de formado (formação assinalada), o tempo de exercício na docência, o tempo de exercício na docência no Senac RJ.

Os dados coletados indicaram que 193 respondentes (47,5%) eram homens e 213 (52,5%) eram mulheres, o que, no entanto, não interferiu na análise. Ficou evidenciado que a faixa etária dominante era entre 30 e 40 anos, denotou que a maioria do grupo era jovem, seguida por uma quantidade considerável de instrutores (120) na faixa etária entre 40 e 50 anos.

Também mereceu destaque o fato do grupo ser composto preponderantemente por especialistas (218), seguido pelo grupo de instrutores com ensino superior (110). Havia entre os respondentes 40 instrutores com ensino médio, o que deveria servir de insumo para que a instituição realizasse uma análise mais aprofundada, pois o questionamento que se fez é se este nível de formação era suficiente para a atuação na docência de cursos profissionalizantes.

No grupo de respondentes instrutores haviam 33 mestres e 5 doutores, e, apesar de se pressupor que profissionais pós-graduados são capacitados para a docência, não foi percebido que estes 38 instrutores tenham realizado registros negativos sobre o Processo de Acompanhamento Metodológico como formação continuada em serviço. Esse fato indicou que o processo de acompanhamento metodológico era apropriado para instrutores e professores com qualquer nível de formação, desde que o observador possuísse competências que possibilitassem uma observação de aula adequada e um *feedback* que contribuísse efetivamente com a ação pedagógica do instrutor observado.

Em relação ao tempo de formação do grupo, ficou evidente que a maior parte dos respondentes (168) era formada há mais de 10 anos, seguida por uma quantidade expressiva (137) de instrutores que possuíam a formação informada entre cinco e 10 anos. Somente 53 instrutores informaram ter obtido a formação nos três anos anteriores à aplicação do instrumento avaliativo. Os resultados sugeriram que o

grupo, em sua maioria, possuía experiência na área técnica, que é um dos requisitos para que fossem instrutores no Senac RJ.

Os resultados obtidos na questão – área do conhecimento na qual os respondentes atuavam - foram coerentes com o que foi relatado pelo grupo de coordenadores pedagógicos, quando afirmaram que os instrutores atuantes em áreas do conhecimento com uma menor utilização de laboratórios eram os que mais comumente eram incluídos nos grupos a serem observados, para que fosse garantida uma prática pedagógica de acordo com a metodologia adotada pela instituição. Isto ocorreu porque nestes cursos as aulas aconteciam em ambientes convencionais, nos quais os instrutores encontravam dificuldade para planejar e mediar situações de aprendizagem nas quais a aplicação do conhecimento fosse feita com propostas de atividades e desafios similares aos que os estudantes encontrariam no mercado de trabalho. Isso ocorria mais frequentemente nos cursos que pertencem às áreas do conhecimento Gestão e Empreendedorismo, Segurança e Meio Ambiente. Por este motivo, os instrutores destes cursos foram incluídos nos grupos a serem observados, com mais frequência, para que fosse garantida uma prática pedagógica de acordo com a metodologia adotada pelo Senac RJ.

Em relação à unidade operativa onde os instrutores atuavam mais frequentemente e a unidade operativa na qual passaram pelo Processo de Acompanhamento Metodológico, os resultados mostraram que houve uma boa representatividade da maioria das unidades (37 de 39). Chamou a atenção não ter havido instrutores atuantes com maior frequência nas unidades de São Gonçalo e São João de Meriti, o que pode ser justificado por serem unidades pequenas e que normalmente recebem os instrutores que atuam nas unidades grandes mais próximas; nesse caso, de Niterói e Duque de Caxias. Foi coerente a unidade de Campo Grande ter sido pontuada como a unidade onde uma quantidade maior de instrutores atua mais frequentemente

(43) e onde foram observados no processo de acompanhamento metodológico (34), pois é uma das maiores unidades da rede, seguida por Bonsucesso, onde 28 instrutores atuavam com mais frequência e 18 foram acompanhados metodologicamente, e Niterói, onde 28 atuavam com mais frequência e 25 foram acompanhados metodologicamente. De qualquer modo, pode-se concluir que a participação, neste estudo, de instrutores de praticamente todas as unidades da rede, trouxe uma contribuição relevante para os resultados do estudo avaliativo, já que em cada unidade o processo de acompanhamento metodológico era realizado por um coordenador pedagógico distinto.

Os dados revelaram que a maioria dos instrutores (263) atuava na docência há mais de cinco anos, comparado a uma pequena quantidade (6) de instrutores que o fazia há menos de um ano quando o estudo foi realizado. Esse dado contribuiu para que os resultados e comentários feitos pelo grupo fossem expressivos para o estudo, visto que a maioria dos respondentes possuía experiência em sala de aula.

Os resultados mostraram que a maior parte dos instrutores respondentes, atuava na docência no Senac RJ havia mais de três anos. Esse grupo de instrutores, possivelmente, fez parte dos primeiros grupos que passaram pelo processo de acompanhamento metodológico, já que o processo foi implantado haviam quatro anos quando o estudo foi realizado. Um pequeno número de instrutores atuava na docência no Senac RJ (9) havia menos de um ano e já havia feito parte dos grupos acompanhados no processo. A quantidade apontou (126) instrutores novos na instituição, com no máximo três anos de atuação no Senac RJ, e já com a experiência de terem sido acompanhados metodologicamente foi bastante satisfatória, pois indicou que a organização oferecia o suporte pedagógico necessário para que os instrutores novos ministrassem as aulas conforme as diretrizes metodológicas vigentes.

A parte B do questionário teve por objetivo avaliar o objeto do estudo, o Processo de Acompanhamento Metodológico. Assim, foram elaboradas perguntas referentes à terceira questão avaliativa.

A análise dos dados coletados na parte B do questionário, direcionada aos instrutores, foi feita a partir de categorias que indicaram o Processo de Acompanhamento Metodológico como Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico, Orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências e a Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo na sua prática pedagógica.

A descrição dos resultados será iniciada pelas questões relativas à categoria Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico, que foi composta pelas questões 10, 11, 12 e 13.

Tabela 5 – Opinião dos instrutores sobre o reconhecimento do processo de acompanhamento metodológico como oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico

Questão	Respostas			
	Sim	%	Não	%
10- O processo de Acompanhamento Metodológico é relevante para o seu desenvolvimento profissional?	389	95,8	17	4,2
11- O conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico está relacionado com o seu trabalho na docência?	393	96,7	13	3,3
12- Você busca materiais e referências que contribuam para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica?	402	99	4	1
13- Você participa e se engaja nas demais ações de atualização / capacitação promovidas pela instituição?	381	93,8	25	6,2

Fonte: SILVA (2017).

Os resultados da categoria Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico demonstraram que o processo de acompanhamento metodológico foi valorizado pelos instrutores como proposta de desenvolvimento profissional e impulsionador da busca por melhoria. Assim, conforme Quadro 7, o Processo de Acompanhamento Metodológico atingiu o resultado 'contribui satisfatoriamente', em função dos padrões definidos para a categoria.

Na categoria Orientador do planejamento das aulas, com o foco no desenvolvimento de competências, foram elaboradas quatro questões.

Tabela 6 – Opinião dos instrutores quanto ao papel do processo de acompanhamento metodológico como orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências

Questão	Respostas			
	Sim	%	Não	%
14- Você planeja as suas aulas em consonância com o Projeto do Curso no qual atua?	404	99,5	2	0,5
15- Você planeja as suas aulas em consonância com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	405	99,7	1	0,3
16- Você utiliza registros no seu plano de aula como prática reflexiva do seu trabalho?	367	90,4	39	9,6
17- Você busca orientação metodológica com o Coordenador Pedagógico que o observou, quando planeja novas atividades a serem aplicadas em suas aulas?	366	90	40	10

Fonte: SILVA (2017).

Em função dos padrões definidos para a categoria no Quadro 5, foi concluído que o processo de acompanhamento metodológico contribuía satisfatoriamente na orientação do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências.

Para avaliar o processo de acompanhamento metodológico na categoria Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no Processo de Acompanhamento Metodológico na prática pedagógica, foram elaboradas nove questões.

Tabela 7 – Opinião dos instrutores quanto à possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo de acompanhamento metodológico na prática pedagógica

Questão	Respostas			
	Sim	%	Não	%
18- Você ajustou o seu plano de aula após ter sido observado?	376	93	30	7
19- Você aplicou as novas aprendizagens imediatamente nas suas aulas?	399	98	7	2
20- Você propõe atividades que possibilitem que os seus estudantes apliquem ou pratiquem o que foi aprendido em aula?	406	100	-	-
21- Você utiliza explicações, ilustrações, exemplos e, orientações para os estudantes sempre que percebe a necessidade?	406	100	-	-
22- Você dá feedback aos estudantes como suporte à aprendizagem?	402	99	4	1
23- Você indica os materiais constantes nas referências do projeto do curso para estudo e embasamento teórico dos estudantes?	381	94	25	6
24- Você realiza ações de recuperação ao diagnosticar a(s) dificuldade(s) dos estudantes?	402	99	4	1
25- Você utiliza critérios avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	402	99	4	1
26- Você utiliza instrumentos avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	393	97	13	3

Fonte: SILVA (2017).

Assim, conforme os resultados pontuados e os padrões estabelecidos no Quadro 5, foi concluído que o Processo de

Acompanhamento Metodológico contribuía satisfatoriamente na categoria Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo na prática pedagógica.

Na questão 27 do instrumento foi solicitado que os respondentes indicassem, nos oito itens propostos, o que seria prioritário para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico. A Tabela 8 mostra as respostas dos instrutores, em ordem decrescente de incidência.

Tabela 8 – Item prioritário na melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico

Prioridade na melhoria do Processo de AM	Quantidade
A qualidade do feedback	107
O suporte pós observação	71
A participação da coordenação de curso	63
O conteúdo abordado	49
A competência do observador	35
Os itens do instrumento utilizado na observação	35
A frequência das observações	31
O tempo de observação	15

Fonte: ELLIOT; LEITE (2015).

Conforme exposto, o item com maior incidência de indicações como prioritário para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico foi a qualidade do *feedback*, seguido pelo item o suporte pós observação, que deveriam constar nas recomendações a serem indicadas. A participação do coordenador de curso apareceu em 63 incidências, com peso considerável, e demonstrou que a presença do coordenador de curso era importante no processo, pois foi solicitada tanto pelos coordenadores pedagógicos, como pelos instrutores. A competência do observador e os itens do instrumento utilizado na observação apareceram pontuados por 35 instrutores, seguidos pelo

item frequência das observações, com 31 registros. O item com o menor número de incidências foi o tempo de observação, com 15 registros, evidenciando que o tempo determinado para a observação das aulas, duas horas, não foi considerado item prioritário a ser revisto; pelo menos na indicação da maioria dos respondentes. Os itens constantes desta questão deveriam ser analisados pela equipe que coordenava o processo com o cruzamento das outras informações contidas no estudo, pois serviriam de subsídio para análises mais aprofundadas e propostas de melhorias.

Na questão 28 foi perguntado se houve melhoria na prática pedagógica do instrutor após ter passado pelo Processo de Acompanhamento Metodológico. E na questão seguinte havia a solicitação de justificativa para a resposta dada. 95,5% dos instrutores responderam sim; ou seja, concordaram que o Processo de Acompanhamento Metodológico havia sido relevante para a qualidade da sua prática docente.

A seguir, o resultado da análise do conteúdo das justificativas registradas pelos instrutores. Foi feita a análise temática do conteúdo das respostas, e os temas pontuados em função da incidência.

As justificativas denotam que o Processo de Acompanhamento Metodológico *possibilitou*:

- a presença do coordenador pedagógico no auxílio ao instrutor, inclusive no suporte pós observação da aula;
- reflexão sobre a prática pedagógica;
- *feedback* construtivo, a partir de um olhar diferenciado;
- melhorias na qualidade da prática pedagógica;
- propostas de atividades mais práticas.

Também foram registradas como sugestões: de que fossem realizadas reuniões pedagógicas com os instrutores e mais tempo da coordenação do curso no suporte pós observação da aula.

As justificativas registradas mostraram que os instrutores consideravam o Processo de Acompanhamento Metodológico como uma possibilidade de contato mais próximo com os coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos, e que o *feedback* adequado auxilia e orienta a ação pedagógica pela possibilidade de reflexão da prática docente, o que se reflete na melhoria da qualidade das aulas.

Houve também um registro de posicionamento negativo em relação à melhoria da prática docente após ser realizado o Processo de Acompanhamento Metodológico. O relato registrado supôs um *feedback* insuficiente ou inadequado do coordenador pedagógico, o que deveria ser abordado com o grupo de coordenadores, pois o *feedback* é o momento da reflexão sobre a ação, sendo fundamental, portanto, para os resultados esperados do Processo de Acompanhamento Metodológico.

Na questão 30 foi dada a oportunidade para que abordassem algo não pontuado no instrumento avaliativo do estudo, e os registros se dividiram em não, no sentido de não ter havido ponto relevante não abordado no instrumento, não com sugestões ou reforço de algo que consideraram importante, e não com agradecimentos à instituição.

- Nas sugestões ou reforço de aspectos que consideraram importantes no Processo de Acompanhamento Metodológico estão: a) o suporte pós observação, novos acompanhamentos, para que seja verificado que o docente está aplicando a metodologia de uma forma mais assertiva; b) a presença mais efetiva da coordenação pedagógica e técnica, assistindo (ajudando) nos instrumentos necessários como: impressão, livro, visita técnica, e auxiliar nos instrumentos; e c) que o acompanhamento fosse mais frequente.

- Nos agradecimentos foram incluídas as oportunidades (investimentos, seja pelos treinamentos ou bolsas de estudo) que a instituição havia proporcionado.

A seguir é apresentado o resultado da análise de conteúdo dos registros que indicaram necessidades, ou pontos de atenção no Processo de Acompanhamento Metodológico:

- a. Padronização na atuação dos coordenadores pedagógicos da rede.
- b. Participação do coordenador de curso no processo formativo, confirmando o resultado da questão 27, na qual o item apareceu em terceiro lugar como prioridade de melhoria no Processo de Acompanhamento Metodológico.
- c. Inclusão do uso do material didático impresso nos itens da observação de aula.
- d. *Feedback* claro após a observação de aula.
- e. Maior interação do coordenador pedagógico com os instrutores e com o coordenador do curso.
- f. Postura adequada do coordenador pedagógico para realizar o Processo de Acompanhamento Metodológico.

Em alguns registros foram dadas sugestões de realização de reuniões pedagógicas, da constância do Processo de Acompanhamento Metodológico, de que o instrutor receba uma cópia do registro da observação e de que não haja excesso de observações com os mesmos instrutores.

Quadro 6 – Sugestões contidas no conteúdo das respostas da questão 30 do instrumento dos instrutores

Sugestões	Exemplo
Realização de reuniões pedagógicas para troca de experiências entre os instrutores.	“Sim, penso ser de necessidade uma interação entre os docentes da mesma área”. (I88).
Constância do Processo de Acompanhamento Metodológico.	“Que seja constante, pois com os anos de prática criamos vícios e não percebemos que existem novas possibilidades de abordagem metodológica”. (I99).
Entrega de cópia dos resultados da observação da aula ao instrutor.	“Uma cópia do processo de acompanhamento metodológico entregue ao instrutor”. (I89).
Que não haja excesso de observações com os mesmos instrutores.	“O excesso de avaliações feitas pelo pedagógico. Aqueles docentes que já foram avaliados de forma positiva, não acho viável a frequência de acompanhamento dos mesmos de forma anual”. (I87).

Fonte: SILVA (2017).

Foi reforçado pelo avaliador, que todas as sugestões deveriam ser levadas em consideração pela equipe responsável pelo Processo de Acompanhamento Metodológico, pois tratavam de aspectos importantes para as melhorias esperadas no processo pedagógico da instituição, e consequentemente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Também houve registros de elogios à iniciativa do estudo avaliativo com a participação dos instrutores, ao instrumento avaliativo (questionário), aos coordenadores pedagógicos que realizavam o Processo de Acompanhamento Metodológico e ao Processo de Acompanhamento Metodológico.

Na questão 30 houve somente um registro negativo sobre o Processo de Acompanhamento Metodológico, um relato que serviu de subsídio para que o tema fosse abordado nas capacitações dos coordenadores pedagógicos, para a realização das observações das aulas, no qual o instrutor apontou que ter um observador na sala de aula era constrangedor.

Houve registros inadequados e não aderentes ao objeto do estudo, que não foram incluídos na análise, por terem serem considerados dispensáveis ao estudo em questão. Nos registros foram abordadas questões como: ações a serem realizadas para a satisfação dos alunos, críticas ao sistema de alocação de instrutores, a realização de recuperação para os estudantes com dificuldade de aprendizagem e questões técnicas e específicas de determinados cursos.

Retornando à terceira questão avaliativa 'Até que ponto os instrutores e professores que foram observados no Processo de Acompanhamento Metodológico se percebem mais capacitados para a docência?', que deveria ser respondida com a análise das respostas do questionário aplicado aos instrutores, foi concluído que, em função dos resultados das questões dicotômicas e padrões definidos no Quadro 5, corroborados pelos produtos da análise das questões abertas, que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribuiu satisfatoriamente para que os instrutores se considerassem mais capacitados para a docência no Senac RJ.

Além das respostas às questões avaliativas, a aplicação do instrumento direcionado aos instrutores possibilitou que fossem feitas recomendações de ajustes no processo.

RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

O Senac RJ oferece cinco cursos de graduação tecnológica. Dos professores atuantes nesses cursos no período de realização do estudo, 41 haviam passado pelo Processo de Acompanhamento Metodológico. A seguir estão apresentados os resultados dos dados coletados com a participação dos 15 professores que responderam ao questionário aplicado no estudo.

Na parte A do instrumento avaliativo foram reunidas as informações sobre: o sexo, a faixa etária, a formação, a área do conhecimento na qual atuam, o tempo de formado (formação assinalada), o tempo de exercício na docência e o tempo de exercício na docência no Senac RJ.

Os dados coletados revelaram que oito respondentes eram homens e 7 eram mulheres; o que não foi relevante para o objeto estudado.

Ficou evidenciado que a faixa etária dominante era entre 30 e 40 anos, seguida pela faixa etária de 40 a 50 anos e acima de 50 anos, explicitando que a maioria dos respondentes deste grupo eram profissionais com idade que sugere experiência significativa na sua área de atuação.

O grupo possuía o mestrado como formação predominante (7 de 15), seguida pelo nível especialização (5 de 15) e pelo doutorado (3 de 15). Esses dados mostram que a maioria dos professores respondentes possuía a formação *stricto sensu*. Esse dado foi importante para os resultados obtidos, pois a opinião de professores mestres e doutores foi bastante relevante para o estudo, já que possuir a titulação de mestrado ou doutorado é requisito para a docência no ensino superior.

Os dados mostraram que a maior parte dos professores possuía mais de 10 anos de formação, e somente um professor tinha menos de um ano de formação registrada. Os demais possuíam entre três e 10 anos de formação. Esses dados revelaram que a maior parte dos professores possuía experiência considerável na área de formação.

Os dados indicaram que 10 professores possuíam entre cinco e 10 anos de exercício na docência, e que a maioria (11, de 15) estava na docência entre cinco e 10 anos, o que foi considerado positivo para o estudo, pois não eram professores iniciantes na carreira do magistério. Sendo assim, as participações no estudo avaliativo foram deveras importantes para a análise da contribuição do Processo de Acompanhamento Metodológico no processo de formação continuada de professores da Graduação Tecnológica.

Os dados explicitaram que oito respondentes atuavam no Senac RJ entre cinco e 10 anos, somente um professor atuava na docência do Senac RJ haviam mais de 10 anos, assim como somente um professor atuava na docência na instituição havia menos de um ano. O fato de a maioria dos professores (nove de 15) atuarem no Senac RJ entre cinco e 10 anos possibilitou uma contribuição interessante para o estudo avaliativo, pois eram professores que vivenciaram a fase de implantação do Processo de Acompanhamento Metodológico, e assim puderam dar sugestões importantes para a proposta de melhorias.

Conforme demonstram os dados, a maioria dos respondentes (seis) atuava na área de Hospitalidade. As demais áreas tiveram a representatividade bastante equilibrada. Não foram encontradas evidências de que a área de Hospitalidade apresentasse maior necessidade em relação à formação continuada vinculada ao desenvolvimento metodológico. Assim, o resultado foi obtido em função da participação aleatória dos professores chamados a participar e dos professores acompanhados metodologicamente e que continuaram atuando no Senac RJ.

A parte B do questionário teve por objetivo avaliar o objeto do estudo, o Processo de Acompanhamento Metodológico, assim, foram elaboradas perguntas que respondessem a terceira questão avaliativa.

A análise dos dados coletados na parte B do questionário direcionado aos instrutores e professores foi feita a partir de categorias que indicaram o Processo de Acompanhamento Metodológico como: Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico, Orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências e a Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo na sua prática pedagógica.

A descrição dos resultados será iniciada pelas questões relativas à categoria Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico - questões oito, nove, 10 e 11, com o detalhamento dos resultados na Tabela 9.

Tabela 9 – Respostas dos professores sobre o reconhecimento do processo de acompanhamento metodológico como oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico

Questão	Respostas	
	Sim	Não
8- O processo de Acompanhamento Metodológico é relevante para o seu desenvolvimento profissional?	15	-
9- O conteúdo abordado no Processo de Acompanhamento Metodológico está relacionado com o seu trabalho na docência?	13	2
10- Você busca materiais e referências que contribuam para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica?	15	-
11- Você participa e se engaja nas demais ações de atualização / capacitação promovidas pela instituição?	15	-

Fonte: SILVA (2017).

O resultado foi bastante expressivo, pois o grupo de respondentes que considerou a contribuição do Processo de Acompanhamento

Metodológico satisfatória, na categoria Oportunidade de formação e estimulador do desenvolvimento pedagógico, era formado por professores em sua maioria mestres e doutores.

Na categoria Orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências, foram elaboradas quatro questões, nas quais foram obtidos os resultados que estão detalhados na Tabela 10.

Tabela 10 – Respostas dos professores quanto ao papel do processo de acompanhamento metodológico como orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências

Questão	Respostas	
	Sim	Não
12- Você planeja as suas aulas em consonância com o Projeto do Curso no qual atua?	15	-
13- Você planeja as suas aulas em consonância com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	15	-
14- Você utiliza registros no seu plano de aula como prática reflexiva do seu trabalho?	12	3
15- Você busca orientação metodológica com o Coordenador Pedagógico que o observou, quando planeja novas atividades a serem aplicadas em suas aulas?	11	4

Fonte: SILVA (2017).

Em função dos resultados e os padrões estabelecidos no Quadro 5, o Processo de Acompanhamento Metodológico foi avaliado como contribuição satisfatória na categoria Orientador do planejamento das aulas com o foco no desenvolvimento de competências.

Estão detalhados a seguir os resultados relativos à categoria Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo na prática pedagógica, para a qual foram elaboradas nove questões.

Tabela 11 - Respostas dos professores quanto à possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo de acompanhamento metodológico na prática pedagógica

Questão	Respostas	
	Sim	Não
16- Você ajustou o seu plano de aula após ter sido observado?	15	-
17- Você aplicou as novas aprendizagens imediatamente nas suas aulas?	15	-
18- Você propõe atividades que possibilitem que os seus estudantes apliquem ou pratiquem o que foi aprendido em aula?	15	-
19- Você utiliza explicações, ilustrações, exemplos e, orientações para os estudantes sempre que percebe a necessidade?	15	-
20- Você dá feedback aos estudantes como suporte à aprendizagem?	14	1
21- Você indica os materiais constantes nas referências do projeto do curso para estudo e embasamento teórico dos estudantes?	15	-
22- Você realiza ações de recuperação ao diagnosticar a(s) dificuldade(s) dos estudantes?	14	1
23- Você utiliza critérios avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	14	1
24- Você utiliza instrumentos avaliativos de acordo com a metodologia focada em desenvolvimento de competências?	13	2

Fonte: SILVA (2017).

Os ótimos resultados da categoria mostraram que, em função dos padrões constantes no Quadro 5, o Processo de Acompanhamento Metodológico foi pontuado como contribuição satisfatória na categoria Possibilidade de aplicação dos conhecimentos abordados no processo na sua prática pedagógica, para os professores da graduação tecnológica do Senac RJ.

Na questão 25 foi solicitado que os respondentes indicassem, nos oito itens propostos, o que era prioritário para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico. A Tabela 12 mostra as respostas dos professores, em ordem decrescente de incidência.

Tabela 12 – Item prioritário na melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico

Prioridade na melhoria do Processo de AM	Quantidade
O suporte pós observação	4
A frequência das observações	3
A qualidade do feedback	2
A participação do coordenador do curso	2
Os itens do instrumento utilizado na observação	2
O conteúdo abordado	1
A competência do observador	1
O tempo da observação	-

Fonte: SILVA (2017).

Conforme expresso na Tabela 12, o item com maior incidência de indicações como prioritário para a melhoria do Processo de Acompanhamento Metodológico foi o suporte pós observação, seguido pelo item a frequência das observações, evidenciando que as ações pós observação de aula eram consideradas importantes para a continuidade do processo iniciado na observação da aula. O aspecto a frequência das observações deveria ser confrontado com os comentários constantes nas questões 27 e 28, para que fosse esclarecido se a frequência deveria ser maior ou menor. Também foram assinalados os itens 'a qualidade do *feedback*', 'a participação do coordenador do curso' e 'os itens do instrumento utilizado na observação'. Nesses itens ficou claro que a qualidade do Processo de Acompanhamento poderia ficar comprometida se não houvesse um trabalho nesse sentido. E, finalmente, 'o conteúdo abordado' e 'a competência do observador', com um registro cada um, também deveriam ser analisados com atenção para que o processo atingisse o seu propósito. O item 'tempo da observação' não foi pontuado.

Na questão 26 foi perguntado se houve melhoria na prática pedagógica do professor após ter passado pelo Processo de

Acompanhamento Metodológico. Dos 15 professores, 13 responderam sim, ou seja, concordaram que houve melhoria na prática pedagógica após terem passado pelo Processo de Acompanhamento Metodológico, e dois responderam não. Esse quantitativo de respostas sim deixou claro que o Processo de Acompanhamento Metodológico, como uma estratégia utilizada pelo Senac RJ para o desenvolvimento pedagógico e formação continuada dos professores, foi validado pelo grupo de respondentes atuantes na graduação tecnológica da instituição.

Na questão seguinte houve a solicitação de justificativa para as respostas da questão 26. Deve ser ressaltado que as questões abertas não foram definidas como obrigatórias, por ser considerado que, se tivessem sido colocadas desta forma, isto poderia ser um empecilho para a participação dos professores. Conclui-se, em função de todos os respondentes terem justificado as suas respostas, que os registros realizados foram feitos por considerarem importante que deixassem as suas justificativas e respostas qualitativas, contribuindo, assim, para a efetividade e o aprofundamento do estudo avaliativo.

Todos os comentários dos respondentes foram incluídos no relatório, em função da ordem cronológica das respostas. Os respondentes foram identificados pela letra P e o número indicativo da ordem cronológica da resposta, para que fosse preservado o anonimato dos participantes:

“A necessidade de se produzir um planejamento constante para as atividades leva a um processo reflexivo maior sobre os rumos da aula e se estamos direcionando os alunos corretamente para o processo de aquisição das competências”. (P1).

“As críticas construtivas sempre são bem vindas, para que eu possa melhorar ainda mais, a minha eficácia na sala de aula”. (P2).

“Toda avaliação é uma oportunidade de melhoria”. (P3).

“Sempre temos o que melhorar. Devemos estar em constante aprendizado”. (P4).

“Revi o PTD e percebi que realmente não colocava tudo que acontecia em sala de aula”. (P5).

“Melhor alinhamento com as propostas da instituição”. (P6).

“As observações feitas referiam-se à documentação, e não às minhas práticas pedagógicas”. (P7).

“Sim, todo processo de acompanhamento se faz necessário para o aperfeiçoamento dos profissionais”. (P8).

Após o acompanhamento metodológico, pude observar o que faltava na minha aula, a contextualização, por estar há mais de um período com o grupo, eu já não contextualizava as ações a serem executadas na abordagem das competências no início das aulas, pois seguia uma presença planejada e previamente avisada aos alunos, no meu PTD. Porém após o acompanhamento notei a importância dessa prévia, independentemente do fato de colocar no PTD que é entregue aos alunos. (P9).

“Através do *feedback* pude ter um outro olhar do meu plano de aula”. (P11).

“Fiz os ajustes e obtive sucesso em sala de aula”. (P12).

“Foco nos pontos mais fracos destacados pelo orientador”. (P13).

“Passei a efetuar avaliações em todas as aulas, dependendo do conteúdo”. (P14).

“Pois possibilita ajustarmos as observações, os conteúdos e os instrumentos necessários para desenvolvermos as competências da UC”. (P15).

Percebeu-se nos registros de justificativas que os professores se sentiram orientados ao passar pelo Processo de Acompanhamento Metodológico. Com exceção do registro do P7, que esclareceu que as observações ocorridas se referiram à documentação; o restante dos professores pontuou que a prática pedagógica foi beneficiada pelo Processo de Acompanhamento Metodológico.

Na questão 28 foi dada a oportunidade para que abordassem algo não constante no instrumento avaliativo do estudo.

Quatro professores responderam não, que não havia algo relativo ao Processo de Acompanhamento Metodológico não abordado no instrumento. Os demais registros fizeram menção a sugestões de suporte de infraestrutura e realização de reuniões de compartilhamento de boas práticas entre os docentes para que a atuação pedagógica fosse aprimorada, além de outros registros no sentido de que houvesse continuidade no Processo de Acompanhamento Metodológico. Um texto chamou a atenção, por pontuar o Processo de Acompanhamento Metodológico de modo negativo, já que o professor percebeu o processo mais como burocrático do que como orientador da prática pedagógica.

Assim, quando retomada a terceira questão avaliativa ‘Até que ponto os instrutores e professores que foram observados no Processo de Acompanhamento Metodológico se percebem mais capacitados para a docência?’, que deveria ser respondida com a aplicação do questionário aos instrutores e professores, pôde ser concluído, em função dos resultados obtidos no instrumento respondido pelos professores, tanto nas questões estruturadas, quanto nas questões abertas, que o Processo de Acompanhamento Metodológico contribuiu satisfatoriamente para que os professores se percebessem mais capacitados para a docência no Senac RJ.

Além das respostas às questões avaliativas, a aplicação do instrumento direcionado aos professores possibilitou que fossem feitas recomendações de ajustes no processo.

Os resultados alcançados na aplicação do instrumento aos professores da graduação tecnológica do Senac RJ foram significativos para o estudo, pois os respondentes eram, na sua maioria, professores mestres e doutores, que, em função desta formação, poderiam

atuar no ensino superior. Mas se posicionaram como não isentos da necessidade de desenvolvimento na área pedagógica, validando assim o Processo de Acompanhamento Metodológico como estratégia de formação continuada no Ensino Superior. Isso possibilitou que o processo fosse considerado relevante no desenvolvimento continuado de professores, em conjunto com outras ações de capacitação, pois

O contexto educacional tem elevadas expectativas em relação ao desempenho dos docentes de ensino superior. Espera-se que os profissionais de ensino empreguem as competências requeridas para assegurar a aprendizagem dos alunos, considerando sua inserção futura no mercado. Nesse sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de competências docentes adequadas às expectativas e capazes de garantir a competitividade das IES. (GALLON et al., 2016, p. 225).

Ao final do estudo, com as três questões avaliativas propostas respondidas positivamente, foi possível concluir que o Processo de Acompanhamento Metodológico era uma estratégia que atingiu os objetivos delineados no que diz respeito à formação continuada em serviço dos instrutores e professores da Educação Profissional e Tecnológica do Senac RJ. E contribuindo com as questões estruturadas, que possibilitaram respostas diretas e objetivas às três questões avaliativas, ainda foi possível a confirmação dos resultados mediante a análise de conteúdo das questões abertas, que ao serem confrontadas com os produtos das questões quantitativas, corroboraram os resultados.

O estudo ainda possibilitou que fossem feitas recomendações. Ao todo, foram indicadas 14 recomendações para a equipe que coordenava, monitorava e supervisionava o processo, no sentido de aprimoramento da execução e, conseqüentemente, obtenção de melhores resultados no que dizia respeito à capacitação pedagógica dos instrutores e professores atuantes na instituição.

5

**META AVALIAÇÃO
DO ESTUDO
AVALIATIVO**

Por quais motivos se avalia algo? É importante avaliar uma avaliação?

Perguntas como essas são respondidas a partir da premissa de que a avaliação está presente em todas as áreas da nossa vida, tanto informal, quando formalmente. E atualmente, com a crescente cultura da avaliação como atividade validadora, ela tem se mostrado necessária no sentido de fornecer dados e respostas para a tomada de decisão nas mais variadas áreas do conhecimento.

E é nessa perspectiva que a meta avaliação tem se mostrado como atividade relevante para a validação de avaliações “que intencionam revelar se a desejada qualidade foi alcançada.” (ELLIOT, 2011, p. 942). Se para projetos e programas avaliar se tornou decisivo para o direcionamento das ações, quanto mais ao se falar de avaliar estudos avaliativos, que por sua natureza dão base aos vereditos.

Elliot (2011) corrobora Stufflebeam (2001, p. 185) quando este autor define avaliação e a relaciona aos padrões preconizados pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Comitê Conjunto em Padrões para Avaliação Educacional):

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento – sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social – para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

Desse modo, meta avaliar é julgar uma avaliação realizada e o modo ou a metodologia como foi conduzida, em função de padrões estabelecidos. Ou seja, para julgar se os procedimentos adotados foram adequados, emprega-se uma diretriz que analisará à luz de critérios as etapas do processo.

O procedimento de meta avaliação é valioso para que os demandantes da avaliação analisem a sua validade, e se, portanto, foram atendidos em suas necessidades. Poder confiar na análise e o julgamento realizados em um processo avaliativo possibilita a utilização dos resultados com segurança e propriedade para as propostas de melhorias e ajustes necessários, de modo que o demandante possa tomar decisões em relação ao programa avaliado, com o mínimo ou quase nada de risco de insucesso.

Assim, com o propósito de desenvolver a área de avaliação, no sentido de alicerçar a formação de mestres, uma equipe de professores do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio construiu um roteiro com os itens que devem ser considerados ao se avaliar as dissertações, que é o material resultado de estudos avaliativos realizados no programa de formação. Uma dissertação resultante deste programa de formação é o objeto da referida meta avaliação.

A meta avaliação presente, classificada como uma avaliação somativa, por ter sido realizada ao final do processo, teve como objetivo avaliar o estudo avaliativo Acompanhamento metodológico dos instrutores e professores da educação profissional e tecnológica do SENAC RJ: avaliação do processo. E apresenta como questão avaliativa: o relatório avaliativo, apresentado no formato de dissertação, atende aos critérios estabelecidos no *Checklist* de Avaliação das Dissertações da Faculdade Cesgranrio, na categoria imprescindível ou importante? O relatório meta avaliado, no formato de dissertação é produto de uma avaliação que julgou a validade do processo em questão como ação de formação continuada em serviço.

O estudo foi justificado na apresentação do contexto do objeto a ser avaliado, de modo que não houve dificuldade para entender a necessidade de a avaliação ser realizada, deixando claro e explícito o objetivo do estudo: avaliar, na perspectiva dos coordenadores

pedagógicos, instrutores e professores, a validade. As questões avaliativas refletem o objetivo proposto e propõem um julgamento do mérito do processo em questão, e desta forma nortearam o estudo. Foram três questões: 1) Considerando a proposta pedagógica institucional, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores? 2) Tendo em vista a necessidade de aplicação de uma metodologia focada em desenvolvimento de competências, em que medida o Processo de Acompanhamento Metodológico contribui para o desenvolvimento em serviço dos instrutores e professores? 3) Até que ponto os instrutores e professores que foram observados no Processo de Acompanhamento Metodológico se percebem mais capacitados para a docência?

Checklist de Avaliação das Dissertações – Versão 12 Mar 2015.
Categoria: Imprescindível/ Importante

Nº	O estudo avaliativo apresenta/ contém/especifica	Sim	Não	Não atende
	Um objetivo claro?			
	Uma justificativa fundamentada?			
	Questões avaliativas que refletem o objetivo proposto?			
	Questões que são avaliativas?			
	Questões avaliativas que abordam o mérito ¹ do objeto do estudo?			
	Quem encomendou a avaliação?			
	Quem está vinculado ao processo de avaliação, seja por responsabilidade ou interesse?			
	Metodologia que envolve as pessoas adequadas?			
	Um quadro de critérios construído a partir das questões avaliativas do estudo?			
	Categorias do quadro de critérios pertinentes para avaliar o objeto?			
	Indicadores adequados para cada categoria?			

SUMÁRIO

Padrões para medir a evidência dos indicadores e categorias?			
Padrões construídos especificamente para o estudo?			
Padrões de julgamento propostos com clareza?			
Instrumentos que a coleta de evidências para responder as perguntas avaliativas?			
Instrumentos aplicados atendendo às recomendações técnicas?			
Instrumentos elaborados atendendo às recomendações teóricas para seu desenvolvimento?			
Instrumentos validados?			
Dados coletados analisados de maneira tecnicamente correta?			
Respostas claras para as questões avaliativas, fundamentada em evidências/ medidas?			
Conclusões que respondem às questões avaliativas?			
Conclusões que respondem ao objetivo proposto?			
Relatório que utiliza linguagem clara e consisa ² ?			
Redação direta e termos compreensíveis para os "não avaliadores"?			
Relatório que descreve com clareza os componentes do estudo avaliativo ou suas etapas ³ ?			
Relatório que possibilita a identificação do contexto da avaliação?			
Relevância no sentido de apontar o que realmente importa em relação ao objetivo proposto, sem se perder em trivialidades?			
Relevância no sentido de apontar direções que ajudem a futura tomada de decisões?			
Com clareza e precisão, os tipos de ações ou decisões que a avaliação pode ajudar a informar?			

A responsável pela implantação do processo propôs o estudo, por considerar a necessidade para a análise da continuidade do programa de formação continuada em serviço dos instrutores e professores da instituição. No entanto, não houve uma demanda institucional formal nesse sentido. A instituição autorizou o estudo, mas não houve um demandante pontual. Assim, neste item, a dissertação não pontua, conforme *checklist* utilizado, na categoria imprescindível ou importante.

O público envolvido na avaliação foi definido por ser tanto quem atua na execução do processo, quanto quem sofre a ação direta da observação de aula. Coordenadores Pedagógicos, instrutores e professores participaram como respondentes por serem os agentes implicados nas ações encadeadas no processo de acompanhamento metodológico. A indicação dos respondentes foi corroborada por Luz e Balzan (2012, p. 12), que apontam a importância de se acatar a opinião dos professores e gestores pedagógicos nas avaliações destinadas aos programas de formação em serviço, pois são eles os protagonistas do processo. Assim foi feito e considerado que a metodologia envolveu as pessoas adequadas à obtenção de dados que embasassem o julgamento do processo.

Os critérios de julgamento compuseram os Quadros de Categorias, Indicadores e Padrões, de modo que deles se desdobrassem os instrumentos avaliativos, que possibilitaram que as três questões avaliativas pudessem ser respondidas a partir da aplicação destes.

Na meta avaliação foi verificado que dois critérios utilizados não se relacionavam diretamente às questões avaliativas, mas não foram considerados problemas ou desconectados do tema. São eles: Oportunidade de formação pedagógica e Atuação como sujeito-ativo do seu desenvolvimento. Os indicadores de cada categoria são objetivos, pertinentes e adequados para cada categoria indicada. E

os padrões utilizados não dão margem à dúvida, por serem binários. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram questionários e tiveram a estrutura apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 - Estrutura técnica dos instrumentos avaliativos

Partes do instrumento	Objetivo	Quantidade de questões		Estrutura das questões
		Coordenadores Pedagógicos	Instrutores e Professores	
Título	Comunicar o objeto do questionário	-	-	-
Instruções	Informar o objetivo e orientar o preenchimento	-	-	-
Parte A	Registrar o perfil dos respondentes	1	1	dicotômica
		6	8	múltipla escolha
		1	-	aberta
Parte B	Avaliar o Processo de Acompanhamento Metodológico	22	18	dicotômica
		1	1	múltipla escolha
		2	2	aberta

Fonte: SILVA (2017).

Os questionários, com questões fechadas e abertas, disponibilizados no *Google Forms*, favoreceram o processo de respostas pelos respondentes, que não foram poucos, ao todo 444 pessoas participaram. Os instrumentos e a forma de acesso possibilitaram que as questões avaliativas fossem respondidas na íntegra, além de favorecerem a identificação de recomendações, que foram feitas com a contribuição das questões abertas. Os questionários foram adequados ao que se esperava da coleta de dados, pois são considerados

Uma técnica de investigação que inclui um número mais ou menos elevado de questões que, apresentadas às pessoas, objetivam, dentre outros aspectos, o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas, motivações, preferências e situações vivenciadas. (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012, p. 27).

Os instrumentos foram validados por especialistas que os analisaram tecnicamente, assim como o seu conteúdo, atendendo, desse modo, às recomendações técnicas, possibilitando a coleta de dados no âmbito esperado para o estudo.

Os dados coletados nas questões abertas foram analisados qualitativamente. A análise foi centrada em temas, que conforme Earp e Hildenbrand (apud. Silva, 2016, p.90), “são unidades de significação que se colocam em evidência na análise dos textos em conformidade aos critérios relacionados à teoria que orienta o processo de leitura”. Os dados obtidos nas questões fechadas foram analisados com a utilização de dois Quadros (4 e 5), que apresentaram os padrões estabelecidos para a ocorrência de respostas positivas. A análise dos dados, portanto, atendeu as recomendações técnicas indicadas ao estudo, e em função dos instrumentos possibilitarem a obtenção de respostas claras e diretas, geraram conclusões que responderam as questões avaliativas. As conclusões foram fundamentadas em evidências, tanto qualitativas, quanto quantitativas. Foi desta forma verificado que o objetivo proposto foi alcançado.

Também foi verificada, a partir da presente meta avaliação, que a linguagem utilizada na dissertação, que fez o papel de um relatório avaliativo, é clara e concisa, possibilitando que as pessoas alheias ao assunto pudessem compreender todos os aspectos envolvidos no estudo. As etapas descritas possibilitam que o leitor visualize como cada ação foi encadeada, resultando nas conclusões, evidenciadas pela apresentação dos dados e citação das falas na análise das questões abertas.

Finalizando a análise realizada pela presente meta avaliação, pode-se concluir que o estudo avaliativo apontou objetivamente as respostas às questões avaliativas, e desta forma atingiu o objetivo proposto, que era avaliar o processo de Acompanhamento Metodológico como ação de formação continuada em serviço. E em função da clareza e precisão como as questões avaliativas foram respondidas, expressas nas conclusões, os gestores da instituição na qual o estudo aconteceu poderão tomar decisões a respeito da estratégia de observação de aulas no processo de desenvolvimento dos docentes.

Desse modo, é possível afirmar que o relatório no formato de dissertação, apresentado como requisito para a obtenção do título de Mestre em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, resultante do estudo avaliativo realizado para julgar o processo de Acompanhamento Metodológico como ação de formação continuada em serviço dos instrutores e professores do Senac RJ, em função da análise realizada com o instrumento *Checklist* de Avaliação de Dissertações – versão 12, atende aos critérios estabelecidos na categoria imprescindível ou importante, descritos nos 29 itens constantes no instrumento. Há a ressalva para dois itens somente: o item seis, que não foi atendido em função do estudo avaliativo não ter sido demandado por alguém ou um setor específico da instituição na qual o estudo aconteceu, e o item nove, que foi atendido parcialmente, por ter sido verificado que os quadros de critérios que geraram os instrumentos avaliativos, não tiveram total aderência às questões avaliativas. Ou seja, estavam mais amplos no que diziam respeito ao que se esperava do processo de Acompanhamento Metodológico.

A avaliação do processo de Acompanhamento Metodológico foi a primeira experiência da avaliadora, que verificou o quanto é necessário o conhecimento teórico e embasado da área de avaliação para a realização de um estudo científico que resulte em conclusões

confiáveis. Essa conclusão foi ratificada pela presente meta avaliação, que julgou o estudo avaliativo realizado em 2017 imprescindível ou importante para que a instituição tome decisões embasadas em recomendações e dados confiáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 16/99. Define diretrizes nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 24 jul. 2016.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96*. 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 18(2):181-189, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2027/1764>. Acesso em 30/05/2017.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

ELLIOT, Ligia Gomes; HILDEBRAND, Lucí; BERENGER, Mercêdes M. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org). *Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ELLIOT, Ligia Gomes; LEITE, Lígia Silva. *Checklist de Avaliação das Dissertações*. Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 37ª edição, 1996.

GALLON. Shalimar et al. Como Avaliar Docentes? A Percepção dos Docentes na Implantação da Gestão por Competências em uma Instituição de Ensino Superior Privada. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 223-254, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1300/pdf>.> Acesso em 18/10/2017.

GORZ, André. *O trabalho imaterial*. In: GORZ, André. *O imaterial – conhecimento, valor e capital*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUZ, Sueli Petry da; BALZAN, Newton César. Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. *Avaliação* (Campinas), 2012, vol.17, n.1, pp.11-41.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana: Willis Harman House, 2008.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CÂNDIAU, Vera Maria F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 69-90.

NORI, M. Teresa M. *Bases da metodologia Senac RJ*. Rio de Janeiro: Senac, Gerência de Educação, 2009. Disponível em: <<http://portaleducativo.rj.senac.br/metodologia/bases-da-metodologia-senac-rio>>. Acesso em 23 jun. 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REGO, I. P. *O papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores*. 79 f. 2011. Monografia. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Barreiras, 2011. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-coordenadorpedagogico.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibpx, 2007.

SENAC RJ. *Regimento das Unidades Senac RJ*. 2013. Disponível em: <<http://portaleducativo.rj.senac.br/documentos/regimentos/regimento-das-unidadescursos-fic-e-tecnico-de-nivel-medio>>. Acesso em 26 jun. 2016.

SILVA, Ângela Carrancho da. *Avaliação & Pesquisa: conceitos e reflexões*. 4 ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

SILVA, Letícia Ester Cruz da. *Acompanhamento metodológico dos instrutores e professores da educação profissional e tecnológica do SENAC RJ: avaliação do processo*. 131 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação)- Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2018.

STUFFLEBEAM, D. L. *The metaevaluation imperative*. *American Journal of Evaluation*, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p. 183-209, 2001.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

SOBRE AS AUTORAS

Lígia Silva Leite

Doutorado em Educação, Temple University (1990). Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982). Pesquisa de Pós-Doutorado em Tecnologia Educacional, Universidade de Pittsburgh (1994). Graduada em Pedagogia, UFRJ (1974). Prof^a Adjunta do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio (2009 - ...). Foi orientadora do Doutorado em Educação, Nova Southeastern University, EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Prof^a Adjunta do Dep. de Estudos Aplicados ao Ensino, Faculdade de Educação, UERJ e da Nova Southeastern University. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e Tecnologia Educacional.

E-mail: ligialeite@terra.com.br

Letícia Ester Cruz da Silva

Mestra em Avaliação (2018), Mestrado Profissional em Avaliação, Faculdade Cesgranrio. Graduação em Pedagogia/Habilitação Empresarial, Universidade Veiga de Almeida (2005). Especialização lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Instituto Isabel (2007), em Gestão Educacional, Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, Senac Rio (2008), em Educação a Distância pelo Centro de Tecnologia e Gestão Educacional, Senac Rio (2010), e em Docência para a Educação Profissional, Senac Departamento Nacional (2012). Atua na área pedagógica no Senac RJ desde 2008, atualmente na Coordenação de Formação Continuada desde 2013.

E-mail: coach.maisresultado@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagens 13, 26, 27, 87
abordagens avaliativas 13, 26
Acompanhamento 13, 15, 16, 17, 19, 20,
24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
38, 39, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 79, 80, 83, 85, 89
administração 13, 26
avaliativas 13, 26, 27, 38, 39, 43, 50, 54,
66, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85

C

categorias 13, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 58,
69, 81
coordenadores 13, 15, 16, 28, 30, 31, 34,
40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52,
53, 54, 56, 61, 63, 64, 65, 66, 79
coordenadores pedagógicos 13, 15, 16,
28, 30, 31, 34, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47,
48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 61, 63, 64, 65,
66, 79
critérios 13, 18, 27, 37, 43, 60, 71, 78, 79,
80, 82, 84, 85
cursos 13, 15, 22, 31, 38, 42, 43, 47, 55,
56, 66, 67
cursos técnicos 13

D

decisões 12, 13, 26, 27, 79, 81, 85, 86

E

Educação 13, 28, 29, 31, 40, 47, 76, 87,
88, 90
Educação Profissional 13, 29, 31, 40, 47,
76, 87, 90

estratégia 13, 16, 73, 76, 85, 87
estudo 11, 13, 17, 26, 27, 28, 33, 37, 38,
39, 40, 42, 44, 50, 54, 57, 58, 60, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 77,
79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88

F

formação 13, 15, 16, 19, 24, 28, 29, 30, 31,
32, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 49,
52, 53, 54, 55, 58, 59, 67, 68, 69, 70, 73,
75, 76, 79, 82, 85, 87, 88
formação continuada 13, 15, 24, 29, 30, 34,
35, 52, 55, 68, 73, 76, 79, 82, 85, 88
formação inicial 13

G

gestores 13, 26, 27, 82, 85
Graduação Tecnológica 13, 43, 67, 68

I

implementação 13, 19, 26, 33, 49, 54
indicadores 13, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 38,
40, 81, 82
instituição 12, 13, 15, 18, 22, 26, 28, 29,
30, 31, 34, 35, 37, 38, 45, 46, 47, 50, 51,
55, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 68, 69, 73, 74,
76, 82, 85, 86
instrumentos 13, 18, 28, 37, 40, 60, 63, 71,
74, 82, 83, 84, 85
instrutores 13, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 26,
27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39,
41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69,
75, 76, 79, 80, 82, 85, 89

M

melhorias 13, 15, 18, 19, 34, 46, 51, 53,
62, 65, 68, 79

SUMÁRIO

meta avaliação 11, 13, 78, 79, 82, 84, 85, 86
metodologia 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25,
28, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 47, 49, 50,
54, 56, 59, 60, 63, 70, 71, 78, 80, 82, 88
Metodológico 13, 15, 16, 17, 19, 20, 24,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38,
39, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
80, 83, 85

O

objetivos 13, 26, 27, 76, 82

P

padrões 11, 13, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 38,
40, 42, 48, 49, 50, 54, 59, 60, 66, 70, 71,
78, 83, 84
processo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 26,
27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41,
43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80,
82, 83, 84, 85, 89
Processo 13, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39,

41, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 83
professores 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 24,
27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39,
41, 42, 43, 54, 55, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 85, 87, 88, 89
Profissional 11, 13, 29, 31, 40, 47, 76, 79,
87, 89, 90

Q

questionários 13, 38, 41, 42, 43, 83

R

respondentes 13, 38, 40, 41, 42, 43, 45,
46, 50, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 67, 68, 69,
71, 73, 75, 82, 83
resultados 12, 13, 20, 26, 27, 34, 38, 41,
43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71,
75, 76, 79, 88

T

Tecnológica 13, 29, 43, 67, 68, 76

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS

LIGIA GOMES ELLIOT
LÍGIA SILVA LEITE

PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO METODOLÓGICO

AValiação DA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO SENAC-RJ