

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PEDAGÓGICA NAS ETSUS**

**AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERADAS PELOS CURSOS DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA ESCOLA ENFERMEIRA SANITARISTA FRANCISCA
SAAVEDRA – ETSUS/AM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NO
MODELO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

EDILZA RIBEIRO PEREIRA

**MANAUS
2013**

EDILZA RIBEIRO PEREIRA

**AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERADAS PELOS CURSOS DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA ESCOLA ENFERMEIRA SANITARISTA FRANCISCA
SAAVEDRA – ETSUS/AM: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NO
MODELO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas ETSUS – CEGEPE, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alda Martins Gonçalves

**MANAUS
2013**

Ficha de Identificação da Obra
Escola de Enfermagem da UFMG

Pereira, Edilza Ribeiro

Avaliação de competências geradas pelos cursos de formação profissional da Escola Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra – ETSUS/AM: uma proposta de intervenção baseada no modelo de avaliação formativa. [manuscrito] / Edilza Ribeiro Pereira. - 2013.

30 f.

Orientadora: Alda Martins Gonçalves.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS, realizado pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. ETSUS - Pólo Manaus-AM, para obtenção do título de Especialista em Gestão Pedagógica.

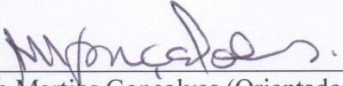
1. Educação Profissional em Saúde Pública. 2. Educação Profissionalizante. 3. Educação em Saúde. 4. Centros Educacionais de Áreas da Saúde. 5. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde. I. Gonçalves, Alda Martins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do SUS. III. Título.

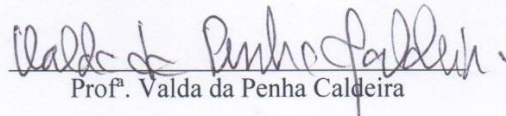
Edilza Ribeiro Pereira

**AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERADAS PELOS CURSOS DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA ENFERMEIRA SANITARISTA
FRANCISCA SAAVEDRA – ETSUS/AM: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO BASEADA NO MODELO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Trabalho apresentado ao Curso de
Especialização em Gestão Pedagógica nas
ETSUS, realizado pela Universidade Federal
de Minas Gerais, ETSUS Pólo Rio
Branco/AC.

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a. Dr.^a. Alda Martins Gonçalves (Orientadora)


Prof.^a. Valda da Penha Caldeira

Data de aprovação: 21 de junho de 2013

Manaus - AM
2013

RESUMO

Na contemporaneidade, a discussão a respeito das competências necessárias para que o profissional que adentra ao mercado de trabalho se consolide tem alcançado dimensões significativas. Atualmente, é comum verificar que essas competências são geradas a partir dos eixos educativos, que norteiam o conhecimento, as habilidades e as atitudes destes profissionais. Cursos de formação profissional, por seu caráter técnico, costumam aplicar avaliações sem considerar o perfil das competências exigidas pelo mercado que irá absorver seus egressos, focando essas avaliações mais em regime de comprovação da assimilação de conteúdos. Pelo entendimento de que a proposta de avaliação formativa é um substancial elemento para identificação das competências geradas em cursos profissionalizantes, o objetivo geral desse projeto de intervenção é de apresentar um modelo alternativo de avaliação de competências geradas nos curso de formação profissional da Escola de Educação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra baseado nos pressupostos da avaliação formativa. A metodologia empregada evidenciou uma construção teórica e uma etapa de campo, cujos resultados culminaram na apresentação de uma proposta de trabalho, onde o foco será voltado para a aplicação de um modelo de avaliação formativa, a ser realizado oportunamente pela instituição de ensino escolhida. Como resultado, estima-se a concretização dos elementos necessários à geração de competências específicas para o eixo formador dos cursos profissionalizantes mantidos pela instituição.

Palavras-chave: Competências. Avaliação formativa. Cursos profissionalizantes.

ABSTRACT

In the present date, the discussion regarding the necessary competences so that the professional that it penetrates to the job market consolidates has been reaching significant dimensions. Now, it is common to verify that those competences are generated starting from the educational axes, that it orientate the knowledge, the abilities and these professionals attitudes. Courses of professional formation, for it technical character, apply evaluations without considering the profile of the competences demanded by the market that will absorb their exits, focusing those more evaluations in regime of proof of the assimilation of contents. For the understanding that the proposal of formative evaluation is a substantial element for identification of the competences generated in vocational courses, the general objective of that intervention project is of presenting an alternative model of evaluation of competences generated in the course of professional formation of the “Escola de Formação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra” based in the presuppositions of the formative evaluation. The used methodology evidenced a theoretical construction and a field stage, whose results culminated in the presentation of a work proposal, where the focus will be gone back to the application of a model of formative evaluation, to be accomplished opportunely by the teaching institution chosen. As results, it’s considered the materialization of the necessary elements to the generation of specific competences for the axis of the vocational courses maintained by the institution.

Keywords: Competences. Formative evaluation. Vocational courses.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Diagnóstico situacional.....	7
1.2 Problema.....	9
2 OBJETIVOS.....	10
2.1 Geral.....	10
2.2 Específicos.....	11
3 JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA.....	11
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
4.1 A discussão sobre a questão das competências.....	12
4.1 A dimensão educativa da pedagogia das competências.....	14
4.3 Os modelos avaliativos de geração de competências.....	16
4.4 A avaliação formativa.....	17
5 METODOLOGIA.....	18
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	20
7 CRONOGRAMA.....	23
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS.....	25
APÊNDICE – MODELO DO PLANO DE AÇÃO SUGERIDO.....	27

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual de educação, muito se discute a questão das competências que cada instituição de ensino é capaz de gerar em seus discentes. O modelo pedagógico de geração de competências parte de uma concepção de organização dos currículos da educação profissional de nível técnico, na forma como preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, inseridas no Parecer CEB/CNE nº 16/1999 (BRASIL, 1996; 1999).

A pedagogia das competências vem ao encontro das premissas instituídas no âmbito mundial de eliminação de postos de trabalho e redefinição de cargos a partir do avanço tecnológico. Isso tem promovido, por extensão, um realinhamento dos modelos convencionais de profissões, gerando inquietações sobre a capacidade de sobrevivência das profissões até então conhecidas no mundo do trabalho.

Autores como Paiva (1997), Almeida (2011) e Suman e Dias (2012), no cerne dessa questão, apresentam, conjuntamente, noções sobre a crise do valor dos diplomas, que aparentemente perdem poder em razão da necessidade de melhores qualificações dos indivíduos que são preparados para adentrar ao mundo do trabalho. Mais do que simplesmente deter um grau ou uma titulação, é importante, na visão hodierna, que o trabalhador possua as competências que são atualmente exigidas pelas empresas, possam demonstrá-las na prática e, acima de tudo, tenham atitude para continuar se aperfeiçoando em seu campo profissional.

Com base nessa argumentação prévia, pode-se questionar se o modelo de avaliação que serve aos propósitos de cursos profissionalizantes são realmente capazes de demonstrar as competências tidas como premissas desses cursos, e que são colocadas à prova no momento da inserção do discente no universo organizacional.

Assim, pretende-se, por intermédio desse projeto de intervenção, aprimorar o modelo pedagógico de avaliação existente em uma escola profissionalizante, mostrando-se o caminho mais prático para uma efetiva mensuração das competências adquiridas ao longo do curso.

A base da presente proposta de intervenção segue o paradigma da avaliação formativa que, conforme se observa na fundamentação teórica, representa um entrelaçamento entre as

concepções construídas pelo docente com os conhecimentos teóricos e experiências vivenciadas pelo discente, enquanto aluno e profissional.

1.1 Diagnóstico situacional

A Escola de formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra (ETSUS/AM), unidade descentralizada do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), inaugurada no dia 12 de novembro de 2004, tem por finalidade oferecer educação profissional de nível básico e técnico para aqueles que buscam o ingresso no mercado de trabalho e atender via processo seletivo demandas da sociedade civil.

A Escola faz parte também da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS), fornecendo, de forma articulada com as Secretarias de Saúde, educação em caráter permanente aos servidores do Sistema Único de Saúde (SUS). A ETSUS/AM tem seu nome em homenagem à Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, profissional de grande destaque na saúde pública no Estado do Amazonas.

Na ETSUS/AM são oferecidos os seguintes cursos técnicos: Agente Comunitário de Saúde; Análises Clínicas; Cuidador de Idosos; Enfermagem; Imobilizações Ortopédicas; Nutrição e Dietética; Prótese Dentária; Radiologia; Saúde Bucal; Segurança do Trabalho e Vigilância em Saúde.

São também oferecidos cursos em nível de Especialização Técnica em Saúde, tais como: Enfermagem do Trabalho; Instrumentação Cirúrgica; Terapia Intensiva Adulto; Terapia Intensiva Neonatológica; Terapia Intensiva Pediátrica; Urgência e Emergência.

Ainda oferece Cursos de Qualificação em Informática: Básica em Windows e Linux e OpenOffice; Informática avançada: Word e Excel e Corel Draw e PhotoShop.

Existem duas formas de ingresso nos cursos da escola: através de processo seletivo para demanda livre, cujo atendimento é direcionado para a comunidade, ou através de educação em caráter permanente, destinada a servidores do SUS.

A ETSUS/AM realiza reuniões anuais para a avaliação de todos os aspectos que envolvem a execução de cursos profissionalizantes, cujos participantes são: Diretoria Acadêmica, Diretoria Financeira, Diretores e Gerentes Acadêmicos das Unidades Descentralizadas da capital e interior do Estado, Coordenadores de curso e Departamento de

Recursos Humanos. O resultado dessas reuniões reflete o levantamento das necessidades e melhorias a serem implementadas para o bom andamento dos cursos.

No decorrer das exposições são elencados os aspectos positivos e negativos de cada “ator”, onde ao final são pactuadas ações de melhorias que possam ser implementadas na execução de novas propostas de cursos. Tais reuniões ocorrem, geralmente, ao final do ano letivo, sendo cogitada a adoção de revisões a cada final de semestre.

A avaliação do curso é feita através de reuniões com preceptores, docentes e equipe pedagógica ao final do curso, onde são destacados os pontos fortes e fracos, visando sempre melhorias nas ações realizadas.

A avaliação de cada docente e discente é realizada através de formulário denominado Instrumento de Avaliação de Desempenho docente e discente, no qual são abordados os seguintes conteúdos:

Quanto ao discente:

- Assiduidade e cumprimento do horário das aulas;
- Estudo e cumprimento adequado das atividades e trabalhos propostos;
- Contribuição para criação de um clima de harmonia e companheirismo na turma;
- Consulta de outras obras bibliográficas para aplicação dos conhecimentos na disciplina em estudo;
- Aquisição de competências básicas referente aos componentes ministrados.

Quanto ao docente:

- Assiduidade e cumprimento do horário das aulas;
- Apresentação de clareza, objetividade e segurança nos conteúdos ministrados;
- Utilização do tempo de aula com coerência, citando exemplos e explicações claras;
- Esclarecimento das atividades e/ou trabalhos propostos;
- Estímulo à realização de perguntas, críticas e sugestões durante as aulas;
- Exigências nos trabalhos e/ou avaliações compatíveis com os conteúdos ministrados;
- Alternância de procedimentos didáticos, adequando-os ao conteúdo e à turma;

- Demonstração de entusiasmo e dedicação com a disciplina ministrada;
- Relacionamento interpessoal.

Aos itens acima descritos, são atribuídas notas de 1 a 5 e conceitos que vão de péssimo a muito bom, havendo um espaço também para o discente escrever o que não está citado e revisão no ponto de vista de cada um.

A Avaliação das Competências e Aprendizagem aos discentes é sistemática, ou seja, é contínua, cumulativa e diagnóstica. A cada conteúdo ministrado, os alunos são submetidos a exercícios de verificação de aprendizagem, observando-se principalmente o desenvolvimento das habilidades e competências, levando-se também em consideração a assiduidade e pontualidade, bem como o grau de interesse e participação nas atividades desenvolvidas no decorrer dos componentes curriculares do módulo oferecido.

Os instrumentos utilizados para avaliação dos discentes poderão ser os mais diversificados possíveis, tais como: pesquisas, exercícios, testes objetivos e práticos, provas discursivas, seminários, fichas cumulativas, atividades de monitoria, auto-avaliação e demais formas que se mostrem didaticamente aconselháveis e capazes de mensurar competências necessárias ao perfil profissional de conclusão.

Em nosso entendimento, no entanto, faz-se necessária a aplicação de uma metodologia que enfoque estritamente o alcance das competências globais – do curso – e das competências específicas – relacionadas a cada disciplina, situação que motivou a apresentação dessa proposta de intervenção.

1.2 Problema

Avaliações são recursos pedagógicos utilizados por cada docente em sua respectiva disciplina, geralmente voltados para identificação da aprendizagem dos conteúdos ministrados.

A dinâmica da geração de competências, no entanto, não é reducionista. Ao contrário, requer uma revisão constante de métodos de ensino e aprendizagem, bem como da internalização de conteúdos e práticas capazes de fazer o aluno perceber situações-problemas e buscar alternativas plausíveis de resolvê-los.

A ideia de conceber uma metodologia diferenciada, que permita mensurar de modo mais efetivo a geração de competências nos discentes da ETSUS/AM deriva de uma abordagem mais ampla. Nessa abordagem, entende-se que a avaliação da geração de competências não deve se restringir somente aos métodos tradicionais utilizados como avaliações disciplinares, mas envolver também as experiências adquiridas pelo alunado, seja no campo profissional, na formação contínua ou em atividades de interesse social.

A lógica desse processo perpassa pela constatação de que não basta dominar os aspectos técnicos de determinada profissão, mas também o seu aprimoramento através da busca de novos recursos, e da inovação em relação às práticas até então utilizadas.

As competências, nesse sentido, devem ser avaliadas considerando-as como propriedades instáveis, o que, por conseguinte, remete à condição de validação permanente, em que o indivíduo busca, a todo instante, uma adequação à sua permanência no posto de trabalho, bem como a necessidade de crescimento e ascensão profissional.

Nesse âmbito, interpreta-se, conforme a visão dos autores elencados para subsidiar essa pesquisa, que a avaliação formativa vai ao encontro das premissas constantes nos documentos doutrinários, como a LDB e demais ordenamentos, na medida em que estabelece uma geração de competências a partir da prática proativa, em que se mesclam tanto as habilidades de construção de saberes complexos por parte dos docentes, quanto das tomadas de decisão na resolução dos mesmos, por parte dos discentes.

Desse modo, articula-se a seguinte problemática norteadora: o modelo pedagógico de avaliação de competências com base na metodologia de avaliação formativa fornece mais condições para identificar o alcance da geração de competências nos discentes da Escola de Educação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra (ETSUS/AM)?

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Apresentar um modelo alternativo de avaliação de competências geradas nos curso de formação profissional da Escola de Educação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra baseado nos pressupostos da avaliação formativa

2.2 Específicos

a) Evidenciar os problemas apresentados pelo modelo convencional de avaliação aplicado pelo ETSUS/AM;

b) Elaborar uma Matriz Analítica que apresente uma proposta metodológica de avaliação de competências para aplicação no contexto disciplinar da ETSUS/AM;

b) Apresentar um Plano de Ação que mostre as estratégias e ferramentas a serem aplicadas na implementação da proposta metodológica.

3 JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA

O modelo pedagógico voltado para a geração de competências no ensino técnico e profissionalizante representa um conjunto de fatores onde os envolvidos, além da relação com o saber acadêmico, possam validar os conhecimentos transmitidos/recebidos, aplicando-os quando do exercício de atividades produtivas nas organizações.

Pode-se questionar o fato de que essa visão é essencialmente ligada aos princípios neoliberais de produção e acumulação capitalista, mas o fato é que as empresas dominam o mundo dos negócios, e são essas as que mais demandam profissionais capazes de antever o futuro, construir cenários e ser co-partícipe das inovações que a velocidade das transformações requer.

Dessa maneira, a importância do presente projeto de intervenção se revela na condição de que o conhecimento adquirido em cursos técnicos e profissionalizantes pode ser mensurado em função de sua utilidade ou viabilidade, condições necessárias ao contexto atual de empregabilidade.

Em outra visão, pode-se considerar ainda que este projeto de intervenção também se adequa às necessidades dos usuários do sistema técnico-profissionalizante, na medida em que demanda a construção de um novo profissional. Isso requer que as escolas preparem os indivíduos para atuarem em regime de flexibilidade e adaptação constantes, e o preparo acadêmico, devidamente avaliado em termos de competências geradas.

Assim, as competências formadas em cursos profissionalizantes, e voltadas para o trabalho, podem se constituir em fatores facilitadores para a adaptação permanente dos indivíduos no instável mundo do trabalho contemporâneo.

Os resultados esperados sugerem que o indivíduo, devidamente habilitado em termos de competências – e estas devidamente validadas por metodologias específicas como a avaliação formativa – sirva aos novos propósitos de compreensão do mundo, fortalecendo as necessidades das organizações em dar respostas rápidas e adaptáveis aos problemas surgidos em seu cotidiano.

Em termos de novas práticas que podem surgir a partir desse estudo, sustenta-se que a modalidade de pedagogia das competências, ainda incipiente no campo didático, requer uma forma mais dinâmica de avaliação, não somente as convencionalmente aplicadas em termos de internalização de conteúdos disciplinares, mas, sobretudo, em razão de respostas rápidas aos problemas gerados na prática organizacional.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 A discussão sobre a questão das competências

Nas últimas décadas, em virtude das mudanças que vêm ocorrendo no ambiente organizacional, particularmente no que diz respeito à administração dos recursos humanos, um novo conceito na área de Gestão de Pessoas vem ganhando expressão importante: o Sistema de Gestão de Pessoas por Competências.

Na ótica de Melo (2009), esse sistema pode substituir os tradicionais, baseados no cargo, que ainda hoje são largamente adotados, apesar de suas deficiências e desvantagens em relação ao sistema baseado nas competências individuais. A forma de gerir pessoas vem sendo aprimorada lado a lado com as diversas práticas de gestão empresarial, sofrendo os impactos das crises econômicas mundiais, do crescente aumento da competição entre as empresas, e da globalização.

O conceito de competência não é recente. Como explicam Sant'anna et al. (2005, p. 1):

[...] constitui uma idéia consideravelmente antiga, porém (re-)conceituada e (re-)valorizada no presente em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização.

No campo das competências individuais, no entanto, inúmeras conceituações têm sido aplicadas, o que leva ao entendimento de que inexistente um consenso relacionado à definição explícita sobre o que se considera como competências. Na opinião de Manfredi (1998) esse fato contribui com divergências de caráter filosófico e ideológico, traduzidas pela abordagem em diferentes enfoques, dependendo da área do conhecimento envolvida.

Apesar dessa falta de consenso quanto à definição do que representam as competências individuais, alguns pontos são comuns entre os autores que enveredam pela sua conceituação. Como se refere Nisembaum (2000) entre esses pontos destaca-se, primeiramente, a apresentação de competências como características ou conjunto de características e requisitos – representado pela tríade conhecimentos, habilidades e atitudes - indicadas como condições capazes de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas.

Sant’anna et al. (2005) tiveram como preocupação para seus estudos apresentar uma síntese sobre diversos trabalhos que apontam critérios para o estabelecimento do desenho das competências. O resultado desse estudo indica um rol de quinze competências selecionadas, as quais são indicativas dos requisitos apontados pelas organizações, no atual contexto de negócios. São elas:

Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalhar em equipes; autocontrole emocional; visão de mundo ampla e global; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com incertezas e ambigüidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos e capacidade empreendedora (SANT’ANNA et al. 2005, p. 4).

Como se vê, as discussões nesse campo envolvem muito mais aspectos do que sugerem as definições apresentadas, via de regra, por autores ligados ao campo do saber administrativo que, como já visto anteriormente, consideram as competências somente pela lógica do conhecimento, habilidades e atitudes.

De toda maneira, o que se destaca em termos de relevância para essa discussão, não é somente a alusão sobre os aspectos conceituais ou a tipificação das competências, mas entender que essa temática surgiu em função das severas críticas sofridas pelo sistema de gestão baseado no desenho de cargos e funções (DUTRA, 2001).

O tratamento dos estudos sobre competências veio justamente se encaixar onde existiam limitações a respeito dos sistemas tradicionais verificados na literatura. Entre essas lacunas, encontram-se: a obsolescência e a falta de flexibilidade do sistema baseado nos cargos; a reestruturação organizacional; o *downsizing*¹; a reengenharia²; a introdução de novos produtos no mercado, e até mesmo o surgimento de novas formas de organização do trabalho, como as equipes virtuais. Salienta o autor: “em virtude dessas mudanças, os funcionários têm trabalho a ser feito, mas muitos não terão um cargo certo e bem definido por muito tempo” (LAWLER III, 1998, p. 12).

O grande empecilho para o sucesso do modelo de cargos, na visão de Albuquerque e Oliveira (2001, p. 102) é que este geralmente dá ênfase ao tempo e não à efetiva contribuição dos empregados no processo de tomada de decisões. Desse modo, esclarece o autor: “o sistema não encoraja o desenvolvimento de habilidades e competências”.

Por conta disso, a partir da década de 1990, começou a se formar um modelo estruturado de Gestão de Pessoas, que tem como peculiaridade considerar a participação dos funcionários como sendo essencial para que a empresa implemente sua estratégia e crie vantagem competitiva. De acordo com Lawler III (1998), esse é o chamado Modelo de Gestão por Competências, que é uma tendência apontada na gestão de pessoas e à qual muitas empresas já se adaptaram.

4.2 A dimensão educativa da pedagogia das competências

A Gestão por Competências ampliou o debate para além dos muros organizacionais. Na atualidade, concebe-se que a principal responsabilidade pela geração de competências pertence aos eixos educacionais, tanto os de formação básica quanto os de nível superior.

¹ Segundo Silva (2001), significa redução do tamanho da estrutura das empresas; “enxugamento”; atualização da tecnologia com ganhos de espaço e otimização de funções

² Ainda segundo o autor acima, reengenharia (do inglês *reengineering*) caracteriza uma transformação, ou uma reforma radical na estrutura organizacional da empresa.

Na opinião de Dergint e Sovierzoski (2003), grande parte dos cursos tradicionais ainda se baseia no modelo linear de elaboração de seus projetos pedagógicos e arquitetura curricular. Isso representa afirmar que, via de regra, os ensinamentos conduzidos em sala de aula são avaliados mediante a lógica do ensino-aprendizagem, e não no ensino-desenvolvimento de competências-avaliação.

Nessa esteira, e consoante a análise de Ramos (2002), observa-se uma distorção em relação à qualificação adquirida em cursos profissionalizantes. Vale lembrar que, conforme os pressupostos inseridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação representa um conjunto de atributos individuais resultantes da escolarização geral e/ou profissional. Nessa visão, estão incluídos os atributos cognitivos, sociais, e de experiências profissionais.

Discute com bastante propriedade o autor acima, o fato de que a noção de competência não afeta a dimensão conceitual da qualificação. Corresponde à “[...] marca cartorial observada na relação entre educação, emprego e prestígio social que construiu um arco de proteção a diplomas e títulos profissionais” (RAMOS, 2002, p. 405).

É interessante apontar, nesse ponto, que o ensino profissional técnico é regido igualmente pela LDB – Lei nº 9.394/1996 – regulamento que deu origem a diversas reformas nas matrizes curriculares. Segundo Kato (2007), no bojo dessas reformas, foram consideradas também as orientações metodológicas e os sistemas avaliativos, que passaram a ser dimensionados a partir da exigência de competências atribuída ao mercado.

Fechando a alusão aos aspectos normativos, deve ser observado também que o processo de avaliação por competências se insere nas premissas instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e na Resolução CNE/CEB nº 4/1999. No entanto, em que pese todo esse arcabouço normativo, Kato (2007, p. 51) discute que, em geral, a avaliação por competências tem se constituído um desafio para os educadores, “[...] que assumem, por conta de sua criatividade e iniciativa, a tarefa da transposição didática da teoria da avaliação da aprendizagem para a das competências”.

Nesse ponto de vista, se inclui a observação de que títulos e diplomas, por si só, não garantem a permanência no mercado de trabalho. Para que haja essa permanência, é necessário que o indivíduo a ser profissionalizado adquira e aperfeiçoe continuamente competências necessárias para garantir sua empregabilidade.

4.3 Os modelos avaliativos de geração de competências

Os modelos de avaliação disciplinar nem sempre vão ao encontro das necessidades de geração de competências indispensáveis para que o profissional recém-formado encontre espaço no mercado de trabalho. Reforçando a argumentação, Ramos (2002, p. 406) discorre que

São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa.

Pela abordagem acima, já se percebe a necessidade de um estímulo maior à formação profissional. Esse estímulo, por sua vez, necessita de um mecanismo avaliativo que permita ao profissional docente e à instituição como um todo, confirmar o alcance da geração de competências. Ocorre que nem sempre essa prática é aplicada, passando a avaliação a ter somente uma visão simplista e reducionista. Sobre esse panorama, Cappelletti (1999, p. 2) assevera:

A precariedade das práticas avaliativas predominantemente tecnicistas, nas quais a avaliação significa medir, atribuir nota a situações de prova como único resultado de aprendizagem, acarretam em grande parte os problemas de repetência, fracasso e exclusão escolar.

Particularizando a discussão para o enfoque avaliativo, é comum, no discurso educativo atual, verificar que a prática avaliativa, além de contribuir naturalmente para a construção de saberes, também se direciona para a geração de competências no alunado (HADJI, 2001).

Como se afirmou no início desse tópico, o paradigma das competências foi o principal responsável também pela inclusão, no ambiente escolar, de modelos de aprendizagens culturais e cognitivos. Várias foram as correntes teóricas que se organizaram em torno dessa temática. A exemplo tem-se a Avaliação Diagnóstica, Prognóstica ou Preditiva, a Avaliação

Formativa e a Avaliação Somativa, não excludentes entre si, mas que supostamente permitem um balizamento mais eficaz sobre a geração de competências no ensino regular.

No ponto de vista da autora desse projeto, e em consonância com o posicionamento de autores como Mendes (2005), Caseiro e Gebran (2008), Silva e Scapin (2011) e Ribeiro (2011), concebe-se que a avaliação formativa pode ser materializada mediante os contextos vivenciados por professores e alunos, onde há a necessidade de trabalhar com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo.

4.4 A avaliação formativa

A avaliação formativa, por seu contexto teórico-metodológico, emprega concepções das correntes cognitivistas, construtivistas, interacionistas, socioculturais e sociocognitivas, permitindo inferir que seu eixo norteador refere-se às aprendizagens significativas. Contudo, é no construtivismo que se apóia sua principal vertente paradigmática (RAMOS, 2002).

Na explicação de Ribeiro (2011), as avaliações de competências no terreno da avaliação formativa devem ser estabelecidas como relações contextualizadas ao desenvolvimento do tipo de competências que se pretende gerar, envolvendo-se, conjuntamente, a resolução de problemas complexos com a aplicação dos conhecimentos obtidos nos conteúdos curriculares.

É possível, na explicitação de Caseiro e Gebran (2008), acompanhar as aprendizagens dos alunos, por meio do registro de seu desempenho em função das atividades propostas e desenvolvidas.

A avaliação formativa proporciona condições para as regulações retroativas das aprendizagens, tendo em vista que as dificuldades dos alunos são detectadas, após o processo de ensino-aprendizagem, e passa-se a realizar um processo interativo, cuja função é “[...] conseguir com que os alunos desenvolvam as suas competências de domínio cognitivo e metacognitivo” (PERRENOUD, 1999, p. 21).

Ainda acompanhando as explicações do autor acima, encontra-se também a alusão de que, no processo de avaliação formativa, professores e alunos são responsáveis pelo processo. Para tanto, é necessária a construção de uma relação de confiança, com *feedbacks* constantes

entre as práticas avaliativas. A responsabilidade do aluno diz respeito à participação ativa em todas as atividades, com demonstração de interesse e iniciativa própria.

Em suma, o processo de avaliação formativa requer uma postura proativa, tanto da parte do docente quanto do discente. Trata-se, por assim dizer, de uma modalidade avaliativa que acontece no modo relacional, diferentemente da maneira estanque com que são realizadas as avaliações de aprendizagem convencionais.

5 METODOLOGIA

A proposta metodológica adotada e descrita abaixo leva em conta o alcance a ser dado em relação à análise da geração de competências em função dos modelos de avaliação a serem seguidos. Tendo em vista que o objetivo central desse estudo limita-se à apresentação de um modelo teórico-metodológico que se apresente como mais fiel à avaliação das competências geradas nos cursos da instituição estudada, elaborou-se um percurso que serviu para a definição dos procedimentos executados pela pesquisadora.

Os procedimentos metodológicos adotados neste projeto de intervenção seguiram o modelo abaixo:

1º passo: Levantamento da análise situacional

- a) Conhecimento do histórico institucional, objetivos e metas educacionais
- b) Observação direta do ambiente institucional
- c) Entrevista com diretoria e técnicos administrativos
- d) Análise documental do projeto político-pedagógico
- e) Análise documental dos modelos de avaliação de aprendizagem praticados
- f) Confrontação dos modelos avaliativos com os conteúdos disciplinares ministrados

2º passo: detecção da problemática norteadora

a) Confrontação de amostra dos modelos de avaliação com o projeto político-pedagógico;

b) Entrevista com diretoria para identificação da geração de competências prevista no âmbito discente;

c) Entrevista com 6 professores para identificação dos resultados apurados nos modelos avaliativos mais empregados; aplicabilidade dos conceitos no campo profissional; e seguimento às premissas do projeto político-pedagógico da instituição

d) Entrevista com 12 discentes, para identificação da percepção sobre o aproveitamento dos modelos avaliativos utilizados na aplicabilidade prática quando de sua inserção no mundo profissional e sugestões para práticas avaliativas mais dinâmicas, que envolvam o conhecimento prévio do aluno, aliado aos conteúdos disciplinares ministrados

3º passo: conhecimento teórico

a) Seleção bibliográfica sobre o contexto de competências e avaliações de competências na educação (livros editorados, artigos e dissertações disponíveis ao domínio público);

b) Fichamento dos itens de interesse ao projeto de intervenção

c) Identificação do modelo de avaliação mais apropriado para a geração de competências em cursos profissionalizantes

d) Identificação dos pressupostos normativos alusivos à temática

e) Revisão de literatura

4º passo: apresentação da proposta à direção da escola

a) Reunião com diretoria e 4 professores para apresentação da análise prévia sobre a necessidade da geração de competências específicas para a empregabilidade dos egressos; explicação das estratégias a serem aplicadas

b) Ênfase na mostra dos conceitos e aplicabilidade da avaliação formativa

c) Apresentação prévia da Matriz Analítica e do Plano de Ação

d) Aquiescência do corpo administrativo para realização do projeto de intervenção, na forma de piloto, de acordo com as estratégias estabelecidas

e) Definição dos prazos de execução do piloto em cronograma

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como ponto preliminar para definição das estratégias, considerou-se a elaboração de uma Matriz Analítica que expusesse: a origem do problema; indicadores que sustentam essa verificação e sua respectiva análise; prognósticos relacionados ao problema verificado; e proposta de soluções (Quadro 1).

Na continuidade da matriz, verificam-se: a projeção do uso de recursos humanos e materiais para consecução da proposta de solução; possíveis obstáculos à execução da proposta; cronograma e observações (Quadro 2).

Quadro 1. Matriz Analítica - Parte I - Análise do problema e proposta de solução

PROBLEMA	INDICADORES	ANÁLISE DOS INDICADORES	PROGNÓSTICOS	SOLUÇÕES
> Avaliações realizadas não definem a geração de competências necessárias para os cursos profissionalizantes, de acordo com o que estipula a LDB e outros documentos normativos da educação profissionalizante	> Os alunos não encontram motivação para práticas proativas, limitando-se à absorção dos conteúdos disciplinares > A prática pedagógica não demonstra dinamicidade > Os alunos têm dificuldades em entender a aplicabilidade prática dos conteúdos curriculares.	> Ênfase em material teórico (livros, apostilas e slides) > Emprego de métodos comuns de avaliação de aprendizagem > Necessidade de maior interação com os alunos	> Não haverá interesse no aprendizado se a prática docente não incluir metodologia avaliativa diferente no ambiente. > Os alunos terão dificuldades quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das regras e sua aplicação prática.	> Apresentar uma metodologia avaliativa mais dinâmica, com base nas premissas da avaliação formativa. > Avaliar constantemente, utilizando materiais que possam ser trabalhados em sala de aula.

Quadro 2. Matriz Analítica - Parte II - Recursos e aplicação da intervenção

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	OBSTÁCULOS	CRONOGRAMA	OBSERVAÇÃO
> Alunos > Professores > Pesquisadora > Palestrante externo, convidado como voluntário	> Construção de estudos de caso, a partir de experiências profissionais de alunos e professores > Palestra sobre requisitos de competências em empresas do Pólo Industrial de Manaus (PIM)	> Falta de material didático. > Tempo disponível. > Falta de interação entre alunos e docência.	> 1ª quinzena de outubro/2013	> Observar o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem na hora das atividades desenvolvidas. > Avaliar os alunos quanto ao entusiasmo e motivação na sala de aula.

Obs.: Os custos para aplicação da presente proposta serão mantidos pela Escola Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra – ETSUS/AM

Como proposta de avaliação formativa, pretende-se, na execução da proposta de intervenção acima delineada, promover, inicialmente, uma palestra acerca da importância da geração de competências para a inclusão do aluno de cursos técnicos no ambiente profissional. A avaliação dessa atividade será realizada por meio da produção de relatório pelos alunos presentes ao evento.

A posteriori, será realizado um piloto de atividade que contemplará a elaboração de estudos de casos. Nesse modelo, cinco grupos formados por alunos de diferentes cursos técnicos trarão exemplos de situações-problemas mais evidenciadas no campo profissional e farão a apresentação na forma de slides.

Na sequência, cada grupo apresentará uma proposta de solução para os problemas apresentados, apresentando suas alternativas por meio impresso. Cada equipe analisará cada caso em particular, abordando as propostas de solução mediante as abordagens teóricas até então articuladas nos conteúdos disciplinares, bem como as experiências pessoais de seus membros.

A seguir, serão feitas defesas das propostas idealizadas, com a devida votação em sala de aula. Serão selecionadas, nessa votação, as propostas mais viáveis por ordem decrescente de aceitação da turma, sem a participação da equipe que lançou a situação-problema. As notas serão elencadas, e receberão notas de 5 a 10 pontos, também em ordem decrescente.

A apresentação deverá transcorrer dentro dos prazos estipulados, e cada equipe disponibilizará, em material impresso, o caso elaborado, para que as outras equipes apresentem suas propostas de solução. Ressalte-se que, para essa atividade, será solicitado também que as equipes justifiquem teoricamente a solução apontada.

Como último ponto da intervenção, será proposto e direcionado a cada docente um modelo de Plano de Ação, para que seja entregue, oportunamente, à direção, com as metas estabelecidas em relação à elaboração de propostas de avaliação formativa para cada disciplina em particular. O modelo está apresentado na seção Apêndice, e segue a orientação proposta no modelo de 5W2H, que representa uma proposta na área de Gestão por Competências.

De acordo com Garvin (2002), essa proposta é delimitada por meio de palavras-chave utilizadas na constituição do 5W2H, normalmente representado em forma de quadro. Ainda segundo o autor supracitado, pode-se conduzir a técnica, distribuir os termos nas seguintes indagações:

O quê? (What?) – Qual é a atividade? Qual é o assunto? O que deve ser medido? Quais os resultados dessa atividade? Quais atividades são dependentes dela? Quais atividades são necessárias para o início da tarefa? Quais os insumos necessários?

Quem? (Who?) – Quem conduz a operação? Qual a equipe responsável? Quem executará determinada atividade? Quem depende da execução da atividade? A atividade depende de quem para ser iniciada?

Onde? (Where?) – Onde a operação será conduzida? Em que lugar? Onde a atividade será executada? Onde serão feitas as reuniões presenciais da equipe?

Por quê? (Why?) – Por que a operação é necessária? Ela pode ser omitida? Por que a atividade é necessária? Por que a atividade não pode fundir-se com outra atividade? Por que A, B e C foram escolhidos para executar essa atividade?

Quando? (When?) – Quando será feito? Quando será o início da atividade? Quando será o término? Quando serão as reuniões presenciais?

Como? (How?) – Como conduzir a operação? De que maneira? Como a atividade será executada? Como acompanhar o desenvolvimento dessa atividade? Como A, B e C vão interagir para executar essa atividade?

Quanto? (How much?) – Quanto custa realizar a mudança? Quanto custa a operação atual? Qual é a relação custo / benefício? Quanto custará a atividade? Quanto tempo está previsto para a atividade?

Para a utilização do modelo de plano de ação sugerido, é necessário que os docentes construam seu plano de ação para a elaboração da proposta de avaliação formativa. Nesses termos, será necessário indicar, no planejamento, as principais metas relacionadas à geração de competências específicas, o que representa a origem da ação.

A partir dessa definição, torna-se necessário estabelecer o objetivo – o que fazer? – ou seja, qual o alcance da avaliação das competências geradas nas disciplinas.

O método - ou “como fazer?” – indica a maneira pela qual o docente irá evidenciar a avaliação da geração de competências, e onde utilizará os critérios de avaliação formativa.

O prazo será delimitado de acordo com o número de metas estabelecidas, contanto que, ao final do período letivo, tenha-se um acompanhamento evolutivo em relação a cada meta alcançada.

A responsabilidade fica a cargo de cada professor ministrante, em sua respectiva disciplina.

O local designado pode ser em sala de aula, ou através de abordagens construídas em função de visitas técnicas realizadas.

Deverá ser consignado o total de recursos financeiros empregados na aplicação das avaliações formativas.

7 CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
Julho/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coleta de informações sobre processos de avaliação de atividades curriculares ▪ Coleta de informações sobre competências atualmente exigidas em empresas que demandam egressos de cursos profissionalizantes ▪ Elaboração de relatório para apresentação à Diretoria
Agosto/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição das etapas de implementação de metodologia de avaliação de competências ▪ Elaboração de relatório das etapas de implementação

Setembro/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos relatórios e planilha de custos à Diretoria ▪ Constituição das equipes de trabalho ▪ Etapa-piloto ▪ Avaliação das etapas
Outubro/2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos resultados da etapa-piloto e avaliação ▪ Elaboração de manual de procedimentos para a condução da metodologia de avaliação de competências na instituição educacional

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar novos conceitos metodológicos em relação às formas de avaliação aplicadas em instituições educacionais profissionalizantes representa um desafio, haja vista que as premissas envolvidas esbarram em resistência da parte dos profissionais que aplicam as avaliações correspondentes a cada disciplina.

No entanto, ao se estabelecer um vínculo respeitoso com os discentes, em que se procurou saber suas percepções acerca da introdução de avaliações formativas, foi possível constatar que, diferentemente do que vem sendo conduzido até então, os discentes estão abertos a experiências inovadoras, em que possam, efetivamente, aliar a teoria à prática.

Nesse sentido, a receptividade da proposta de intervenção, ainda que sua execução seja conduzida na forma de um piloto, aliado ao desempenho verificado nas equipes de trabalho, pode mostrar que é possível estabelecer novas metodologias de avaliação das competências geradas em cursos profissionalizantes.

Tem-se como limitação dessa proposta de intervenção o fator tempo, exíguo para a definição de outras atividades mais complexas, que ensejem o envolvimento de alunos e professores na construção de soluções para problemas definidos em estudos de caso reais.

Entretanto, pode-se considerar como alcançado o objetivo geral deste estudo, na medida em que se espera conseguir uma abertura no processo avaliativo tradicionalmente conduzido na instituição objeto de estudo, mostrando que a interação professor-aluno é importante na condução de processos metodológicos mais dinâmicos, e mais voltado à geração de competências requeridas pelo mercado profissional.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. G.; OLIVEIRA, P. M. A gestão estratégica de pessoas. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 8, n. 4, p. 13-25, 2001.
- ALMEIDA, R. C. Título universitário e aspirações profissionais. **Plural**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 9-25, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação educacional**: fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XIV, n.1 6, p. 141-61, jan./dez. 2008.
- DERGINT, D. E. A.; SOVIERZOSKI, M. A. Desenvolvimento de competências para geração de inovações na engenharia elétrica. Congresso Brasileiro de Engenharia Elétrica. **Anais...**, 2003.
- DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.
- GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade**: a visão estratégica e competitiva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Traduzido por Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KATO, M. F. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional**: possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LAWLER III, E. Estratégia versus funcionários. **HSM Management**, São Paulo: HSM Cultura e Desenvolvimento, p. 12-5, set./out. 1998.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MELO, L. C. R. **Qualidades do administrador no modelo atual de gestão de pessoas: um enfoque na gestão por competências.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com...>> Acesso em: 11 abr. 2013.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior.** São Paulo, Junqueira & Marin, 2005.

NISEMBAUM, H. **A competência essencial.** São Paulo: Infinito, 2000.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 1, p. 19-37, maio 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. a educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-2, 2002.

RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2011.

SANT'ANNA, A. S.; MORAES, L. F. R.; KILIMNIK, Z. M. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 4, n. 1, art. 1, jan./jun. 2005.

SILVA, R. H. A.; SCAPIN, L. T. Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 537-52, set./dez. 2011.

SILVA, J. A. **Terminologia internacional da administração.** São Paulo: Unicamp, 2001.

SUMAN, R. B.; DIAS, V. L. C. **Trabalho e escolaridade: algumas ponderações.** 2012. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%...pdf>> Acesso em: 3 abr. 2013.

APÊNDICE – MODELO DO PLANO DE AÇÃO SUGERIDO

<u>PLANO DE AÇÃO</u>						
META:	Elaborar proposta de avaliação formativa					
Reponsável		Responsável pela Atualização			P = Programado	
Data Elaboração:		Data Revisão:			R = Realizado	
PLANEJAMENTO						
Origem da Ação	O que fazer/ Objetivo	Como - Método	Quando - Prazo	Quem - Responsável	Onde - Local	Quanto - despesa
META 1			P			
			R			
META 2			P			
			R			
META 3			P			
			R			