

Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros

Finalities and function of the evaluation in nursing education

Finalidades y función de la evaluación en la educación de enfermeros

Maria Cristina Martinez Capel Laluna

*Enfermeira. Doutora em Enfermagem.
Professora do Curso de Enfermagem da
Faculdade de Medicina de Marília, SP.
cricapel@famema.br*

Clarice Aparecida Ferraz

*Professor Associado. Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo, Centro colaborador da OMS para o
desenvolvimento de pesquisa em
enfermagem, Ribeirão Preto, SP.
efraz@eerp.usp.br*

Trabalho extraído de parte da Tese de Doutorado "Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência" apresentada ao programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2007.

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência, utilizando-se o referencial de análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Os dados foram coletados em grupo focal, composto por sete professores do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília. Na análise, observou-se que a maioria dos repertórios lingüísticos utilizados reporta-se à avaliação tradicional, voltada à classificação, servindo ao sistema social vigente. Entretanto, também observamos a presença de repertórios que indicam sentidos de uma prática direcionada ao compromisso com a aprendizagem de todos, baseada na avaliação democrática para inclusão e transformação da realidade social.

Descritores: Educação em enfermagem; Avaliação educacional; Currículo/educação.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the senses of the evaluation in the competence-based nursing education, using the reference of analysis of the discursive practices and production of senses in the routine. The data were collected from a focal group, composed of seven professors of the Nursing Course of Marília Medical School. From the analysis it was observed that the most part of the linguistic repertory refers to the traditional evaluation, directed to the classification, serving the current social system. However, we also observed the presence of repertory that indicates senses of a practice directed to the commitment to learning for all, based on the democratic evaluation for inclusion and transformation of the social reality.

Descriptors: Education in nursing; Educational measurement; Curriculum/education.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los sentidos de la evaluación en la educación de los enfermeros orientada por competencia, utilizando el referencial de análisis de las prácticas discursivas y producción de sentidos en la rutina. Los datos fueron colectados de un grupo focal, integrado por siete profesores de la Carrera de Enfermería de la Facultad de Medicina de Marília. En la análisis fue observado que la mayoría de los repertorios lingüísticos utilizados refiere a la evaluación tradicional, dirigida a la clasificación, sirviendo el sistema social vigente. Sin embargo, también observamos la presencia de repertorios que indican sentidos de una práctica dirigida a lo compromiso con la aprendizaje de todos, basado en la evaluación democrática para inclusión y transformación de la realidad social.

Descriptores: Educación en enfermería; Evaluación educacional; Currículo/educación.

Laluna MCMC, Ferraz CA. Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros. Rev Bras Enferm 2007 nov-dez; 60(6): 641-5.

1. INTRODUÇÃO

O debate referente à formação profissional no ensino superior, na atualidade, coloca em discussão a necessidade de mudança pelo esgotamento do modelo tradicional de educação em razão da maior complexibilidade das estruturas e relações sociais, inovações tecnológicas e intenso avanço da ciência.

Neste sentido, o Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília implanta, em 1998, o currículo integrado orientado por competência. Destacamos que os princípios filosóficos, psicológicos e culturais deste currículo propõem ao processo educativo a transformação do homem em sujeito capaz de recuperar sua humanidade, por meio do pensamento crítico-reflexivo da realidade social do ponto de vista histórico, apreendendo a realidade natural e social na sua transformação, tendo em vista a construção de um projeto coletivo e solidário de trabalho e vida⁽¹⁾.

A noção de competência ancora-se em matrizes distintas, podendo ser identificadas como condutivista

Submissão: 30/07/2007

Aprovação: 25/10/2007

ou behaviorista, funcionalista e construtivista. A primeira refere-se a um conjunto de tarefas independentes, as quais o enfermeiro deve saber fazer. A segunda, além da tarefa, inclui o detalhamento de funções. Ambas descrevem o que o profissional pode fazer e não necessariamente o que faz em situação de trabalho. Já a terceira consiste em uma posse de atributos a serem mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. Assim, há compreensão de quem sabe pode aplicar em atividades do trabalho, porém pouco valoriza o contexto social⁽²⁾.

Assinalamos que o currículo, anteriormente indicado, buscando a integralidade, tem procurado adotar a noção de competência dialógica, originada na combinação de atributos (cognitivos, atitudinais e habilidades) que orienta os processos pedagógicos, priorizando a prática profissional em distintos contextos, segundo padrões socialmente construídos⁽³⁾.

No modelo pedagógico proposto a este currículo, o estudante passa a ser compreendido como um sujeito ativo e participativo no processo ensino-aprendizagem, considerando o conhecimento prévio do mesmo e buscando com isso a aprendizagem significativa, por meio da ação-reflexão-ação. O papel do professor constitui-se pela medição do processo ensino-aprendizagem, orientando e provocando dúvidas, entendendo o estudante como uma pessoa concreta, constituída por sua história de vida⁽¹⁾.

Esse currículo prescreve uma avaliação de caráter processual, dinâmica, co-participada e integrada ao processo ensino-aprendizagem, finalizando-se na verificação do desempenho, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação profissional⁽¹⁾. É referenciada por critérios entre os quais um padrão de competência é utilizado na comparação do desempenho de cada estudante, ao longo do curso, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. A avaliação tem sido compreendida como emissão de juízo de valor e, portanto, reconhece-se a existência do caráter subjetivo envolvido na avaliação, que por sua vez não deve ser negado, mas controlado e bem utilizado. Assim, as informações válidas são obtidas de diversas fontes e distintas situações, democraticamente discutidas para que os critérios utilizados sejam considerados válidos, permitindo reconhecer e analisar os processos, produtos e a tomada de decisão, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e à verificação do grau de alcance dos desempenhos estabelecidos⁽⁴⁾.

Esse processo avaliativo, ainda, utiliza as lógicas formativa e somativa. A formativa busca contribuir com o processo de aprendizagem e a somativa, com o grau de alcance do desempenho do estudante para efeitos de progressão. Além dos instrumentos utilizados no processo de avaliação do estudante, que também, se configuram em formativos e somativos, há formatos em que se expressa a síntese do desenvolvimento do estudante, pela aplicação dos conceitos Satisfatório e Insatisfatório⁽⁴⁾.

A avaliação é temática complexa por ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como fruto das relações que se estabelecem no processo de sua produção ao longo dos tempos. Assim, torna-se imprescindível reconhecer a existência produções diversas de significados e sentidos em relação a ela.

A avaliação vem passando por transformação conceitual, por pelo menos quatro gerações, desde o início do século XX⁽⁵⁾. A primeira, chamada de docimológica, vincula-se à mensuração, não havendo diferença entre medir e avaliar. A segunda geração, chamada de descritiva, caracteriza-se pela ampliação da concepção de avaliação quando busca descrever padrões e critérios referentes ao sucesso ou fracasso. Assim, a avaliação controla o cumprimento dos comportamentos desejáveis, propondo sanções ou prêmios de acordo com os resultados. Em ambas, o professor-avaliador, assume o papel de um técnico, usando a classificação para progressão dos estudantes. A terceira geração aponta que a avaliação não poderia prescindir de um julgamento de valor. Traz a idéia de processo e a função da avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa. O professor/avaliador assume o papel de um juiz. A avaliação ainda se mantém, contudo, numa tradição quantitativa, voltada aos resultados, em razão da medida e da descrição objetiva serem mais fáceis e tranquilas de serem realizadas, do que a incorporação de juízo

de valor, que inclui a subjetividade face à complexidade das dimensões em que ela se realiza, ou seja, os aspectos políticos, culturais e psicossociais^(5,6).

Assinalamos que as três primeiras gerações encontram-se numa matriz tradicional, priorizando a orientação epistemológica positivista da avaliação. A realidade é compreendida como única, natural, tangível, previsível, controlável, manipulável e fragmentada. Busca a neutralidade quando dissocia o conhecimento da prática e utilizada para controle, hierarquização e seleção⁽⁷⁾.

A quarta geração em razão da complexificação da avaliação, inclui a negociação como um dos principais valores, requerendo uma atitude mais democrática. Assim, ela passa do entendimento da avaliação como controle para o sentido educativo, de base subjetiva. Trata-se de um processo interativo, fundamentado num processo dialético, tornando a avaliação responsivo-construtivista. O papel do avaliador/professor passa a ser o de um comunicador. Redireciona-se a uma finalidade diagnóstica, de base subjetiva, por valorizar mais a auto-avaliação do estudante, embora inclua a avaliação do professor^(6,8). Essa geração inclui-se na matriz construtivista, priorizando a orientação da epistemologia subjetiva da avaliação (intersubjetividade), com o entendimento de que a realidade é múltipla, intangível, divergente e holística. Focalizando o processo, busca a melhoria da qualidade educacional⁽⁷⁾.

No início deste milênio, a avaliação passa a incluir o conceito de potenciação, como um novo enfoque do papel do professor como "colaborador na medida em que permite aos envolvidos, a descoberta e o uso do próprio poder [...] impulsionando a autodeterminação e auto-aperfeiçoamento" Assim, também requer a negociação, por meio das interações comunicativas, fortalecendo a competência dos sujeitos envolvidos, modificando e re-significando o processo avaliativo⁽⁸⁾.

É nessa perspectiva que incluímos a avaliação sob a orientação epistemológica que vincula indivíduo-sociedade, e parte do pressuposto que o indivíduo se constitui, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento, inserido na dinâmica social historicamente construída. Portanto, o desafio que está posto refere-se à compreensão da atividade humana, da ação prática dos sujeitos, a qual se produz no conjunto das relações sociais que, conseqüentemente, conduz a análise do sentido e finalidade desta ação consciente⁽⁷⁾.

Sob esta orientação, a matriz de avaliação democrática, como construção social e dialógica, propõe participação, autonomia, negociação, inclusão, comprometendo-se com a aprendizagem de todos e a formação integral, na perspectiva da transformação. Assim, a prática avaliativa, como um ato crítico-reflexivo, formativo e processual, busca superar, por meio do diálogo, a dicotomia entre o papel técnico-ético-político: produto-processo, hetero-auto-avaliação, diagnóstica-formativa-somativa, considerando o contexto interacional e relacional como o contexto histórico.

O desafio da mudança da prática avaliativa no ensino-aprendizagem, encontra-se no pressuposto de que o professor se libere do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza, empenhando-se em construir uma nova prática, adotando o papel de educador, deslocando o centro de sua ação de fiscalizar/medir/julgar para propiciar a aprendizagem, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes^(9,10).

Considerando o processo de formação do enfermeiro no currículo integrado e orientado por competência do Curso de Enfermagem da Famema, aponta para um distanciamento entre a avaliação prescrita e a realizada, formulamos o seguinte objetivo para este estudo: Analisar os sentidos atribuídos à avaliação no cotidiano da formação orientada por competência.

2. METODOLOGIA

A natureza desta investigação está situada na abordagem construcionista e análise das práticas discursivas e produção de sentidos. O foco desta perspectiva está no papel da linguagem em uso na interação social, direcionando-se às formas com que "as pessoas produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas". As práticas discursivas possuem como elementos constitutivos "a dinâmica (que são orientadas por

vozes), as formas ou *speech genres* (que, para Bakhtin, são formas mais ou menos fixas de enunciados) e os conteúdos, os repertórios lingüísticos". Assim, os repertórios lingüísticos podem relacionar-se de diversas formas dependendo do contexto⁽¹¹⁾.

Na exploração dos sentidos dos fenômenos sociais, a análise se faz por meio da imersão no conjunto das informações coletadas, buscando expor os sentidos sem enquadrá-los em categorias estabelecidas *a priori*. É a partir do confronto entre os sentidos, construídos no decorrer da investigação e da familiarização prévia obtida na literatura e nos referenciais teóricos, que emergem as categorias de análise⁽¹²⁾.

O projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Famema, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido. Optamos por realizar a coleta de dados em grupo focal, composto por sete professores do Curso de Enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília, incluindo os profissionais do serviços de saúde, que atuam como docentes colaboradores. O trabalho no grupo foi norteado pela discussão sobre como a avaliação tem sido vivenciada no cotidiano da formação acadêmica. Resguardamos a identidade dos sujeitos, por meio da utilização da letra O para o observador, P para o coordenador e P acrescido de numeração ordinal seqüencial para os demais participantes.

Para a organização e análise dos repertórios lingüísticos adotamos o procedimento dos Mapas Dialógicos, que constitui uma estratégia para "sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção da lingüística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção de sentidos". Desta forma, os mapas favorecem a preservação do contexto interativo⁽¹²⁾. A análise se fez a partir dos repertórios lingüísticos, os quais favorecem a conexão entre o uso dado pelos sujeitos da pesquisa e do aporte teórico contatado durante a investigação, juntamente com a interpretação da pesquisadora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo da pesquisa e utilizando o referencial de análise das práticas discursivas e produção de sentidos, apresentamos um dos temas analisados que trata das finalidades, usos e função da avaliação: reconhecendo limitações e buscando o compromisso com a aprendizagem. Para melhor compreensão, apresentamos uma síntese do diálogo, com destaque aos repertórios lingüísticos que produziram os sentidos da avaliação na formação por competência e, na seqüência, a análise correspondente.

Assim, na interanimação dialógica, P7 aponta que a avaliação é um "juízo" que o "professor" faz do "estudante", em vários "momentos", para reconhecer o "avanço" e as "dificuldades". Explica que ao serem identificadas tais dificuldades, pode-se "individualizar um pouco o processo", por entender que por vezes, "um aluno precisa mais de atenção do que o outro". Ainda refere que os professores desejam que "todo mundo aprenda" e se torne um enfermeiro com "todas aquelas habilidades" e "características definidas no projeto" do Curso de Enfermagem. Porém, destaca que, apesar desta intenção para a avaliação, os professores possuem dificuldade para utilizar "essa atividade de avaliação" a fim de atender os propósitos da formação.

Esta dificuldade, conforme P7, ocorre pelo fato de os professores não se encontrarem "bem aparelhados" no desenvolvimento da "atitude", já que este atributo tem constituído uma das principais causas do resultado "insatisfatório", bem como um dos problemas a ser trabalhado junto ao estudante nas oportunidades de recuperação. Explica ainda que há dúvidas sobre o quanto a atribuição de "conceito insatisfatório" e o "plano de recuperação" favorecem ao estudante tornar-se "satisfatório naqueles aspectos", que o professor "avaliou e que ele não está satisfatório". Indica que o estudante também tem "dificuldade de receber o conceito insatisfatório". Ainda, o professor, ao atribuir o "conceito insatisfatório", tem "trabalho", porque necessita fazer um "plano de recuperação". Por estas razões descritas até então, assinala que, às vezes, o professor "prefere dar um Satisfatório".

Para P1, a atribuição de conceito "insatisfatório" no momento da avaliação

formal, seja ela de caráter "formativo" ou "somativo", "mobiliza o próprio grupo de estudantes". Essa situação faz com que o professor sinta um "peso" e em razão de o estudante não aceitar o conceito insatisfatório e por ter que enfrentar o "clima" que se instalará na série seguinte.

Esse professor (P1) relata uma vivência em que o estudante teve dificuldade de aceitar o conceito "insatisfatório" em uma atividade simulada de avaliação da prática profissional, por não conseguir desenvolver-se "naquele momento", contrariamente do que ocorre "durante o ano". Explica que o estudante, no "dia" da avaliação, estava "totalmente estressado", ficou o "tempo todo na defesa" e não conseguiu realizá-la segundo os critérios propostos. P2 fala que se esta situação ocorreu no "momento do exame", revela que o estudante não foi "treinado no dia a dia" e "os critérios" também não foram utilizados. Conclui, então, que o "problema é ele", reiterando que o "problema não é da avaliação". Porém, P1 se posiciona contrariamente e reconhece a dificuldade. Passa, então, conversar com seu parceiro para que haja um "acompanhamento" mais de perto deste estudante na próxima série.

Nesta discussão, P2 posiciona-se e assinala que tanto os professores quanto os estudantes entendem que a "avaliação tem sempre que ser satisfatória", referindo que ela serve "para corrigir trajetória". Explica que há "trajetórias" que necessitam apenas de algumas mudanças e o estudante retorna no curso e progride na formação. Porém, há estudantes em que "ela é tão destoante", que é preciso "parar tudo e refazer a trajetória de novo" e, para tanto, é necessário atribuir o conceito "insatisfatório". Reconhece que esta situação mobiliza tanto estudante quanto os professores, mas entende que a atribuição de tal conceito "não é o fim do mundo", visto que a avaliação "é um processo", em que tanto o professor quanto estudante são "avaliados todos os dias". Acrescenta ainda que o professor apresenta dificuldades em receber a "crítica" do estudante e, portanto, ele "dá surpresa no final". Segundo este participante "a avaliação é formativa", mas, "na realidade, não" possui tal caráter, revelando assim a contradição.

Os motivos da não aceitação do conceito insatisfatório pelo estudante, conforme P5, por sua própria experiência, deve-se ao fato de que o "currículo" o torna "aluno crítico" e, assim, ele pode dizer que o professor poderia ter "oferecido mais para aprender". E, ainda, a atribuição do conceito insatisfatório ao estudante "reflete no professor", por demonstrar o seu "fracasso", quando "coloca a cara pra bater", gerando uma "crise" e "angústia", por sentir-se culpado. Porém, destaca que, por mais que o professor se empenhe em tornar o estudante satisfatório, há sempre aquele que "não vai passar", "não vai ser capaz". Há professores ainda que, por motivos pessoais, querem ajudar o estudante.

Este participante acrescenta ainda que acha importante a avaliação ocorrer no "dia a dia" e o estudante poder "reconhecer seus limites", fazendo a sua auto-"crítica" e a do "professor" também. Destaca ainda que a avaliação serve para "medir", "comparar" e, pensando "mais radicalmente", fazer a "seleção" dos estudantes. Reconhece também que "menos radicalmente" ela serve para um "processo de melhoria", "crescimento junto" entre professores e estudantes, "buscar aquele ser humano", um profissional com "autonomia", "cidadania", "crítica".

P7 aponta que na avaliação, por ser essa uma "via de mão dupla", o professor também "está avaliando a si mesmo", chamando o grupo para pensar sobre a "correção de percurso", para que os estudantes, "cada um a seu ritmo, adquiram os desempenhos [...] esperados para o profissional". Cita que, em sua vivência, houve uma situação em que o estudante foi considerado "insatisfatório". Após ele ter "cumprido" as "atividades de recuperação" propostas e ter progredido para a terceira série, ao ter contato com professores desta série, verificou-se que o estudante se encontrava com as mesmas dificuldades relacionadas à "atitude". Assim, constata que as "avaliações" realizadas em momentos anteriores "não proporcion[aram] oportunidade de mudança". Percebe, ainda, que os estudantes consideram a atividade de recuperação como um "castigo".

Em relação a essa situação, P2 considera que em "duas semanas" o que se "recupera" "é técnica" e P7 inclui o "conhecimento". Ambos entendem

não ser possível a recuperação para o atributo "atitude". P7 coloca que os professores precisam de "recursos", "instrumentos" para ajudá-los na avaliação e desenvolvimento do atributo atitude. Na interanimação dialógica, P3 assume que tem dificuldades na avaliação do atributo "atitude" e aponta que seu desenvolvimento leva tempo. P2 concorda e assinala que, para se "construir uma atitude ética", pode-se levar os quatro anos da faculdade ou até mais. P7 tem dúvida se os professores realmente poderão formar os estudantes conforme o proposto no currículo.

Entretanto, para P6, esta limitação dos professores refere-se à "falta de habilidade [...] de fazer avaliação em processo" e "trabalhar no dia a dia com os estudantes. Aponta que as dificuldades dos estudantes têm sido expressadas pelos professores, em momentos formais de avaliação. P7 afirma que o professor, nesses momentos, "dá o veredicto". P6 acrescenta que, na atividade de "recuperação", o "estudante encena" e progride. Porém, tem dúvidas se esta atividade tenha favorecido realmente "um processo de mudança".

Diante dessa situação, P2 argumenta que a avaliação serve para formar "aqueles que tenham condições de se formar" e que os professores não podem ter "a obrigação" de formar todos, visto que "a própria avaliação faz um processo de reflexão", favorecendo que o estudante "olhe pra lá profissão [...] para as dificuldades, para os números e ache que não é aquilo" que ele deseja. Desta forma, julga que, se os professores desejam ter uma "avaliação séria", a "escola tem que mostrar" tal realidade aos estudantes que não têm o perfil esperado.

P4 se posiciona. Não possui "a expectativa de que todos" os estudantes se formarão porque existe pouca clareza sobre a escolha da profissão no momento do ingresso no curso. Argumenta ser "co-responsabilidade dos professores e da escola o acompanhamento de todos os estudantes", "o tempo todo e contribuir na formação", "levando em consideração a individualidade" de cada um, considerando-se que "a linha de base" dos estudantes são "diferentes". Destaca que se o estudante e professor tiverem essa "co-responsabilidade" e favorecerem "oportunidade" e, mesmo assim, algum estudante não se desenvolver, haverá a atribuição do conceito insatisfatório a ele. Entretanto, questiona: "Será que a gente está fazendo o suficiente, um mais que necessário pra que realmente a gente chegue nessa situação? Mas não é possível?".

Este participante, ainda, assinala que há professores que colocam a "responsabilidade" apenas ao estudante quanto aos resultados da avaliação. Novamente questiona a "responsabilidade" do professor "enquanto [facilitador do] processo de formação", na promoção de "espaços", para que se propiciem "modificações", tanto no momento formal de avaliação, de "recuperação", bem como durante o "processo". Aponta ter dúvidas se o professor "deu continuidade", na série seguinte, mesmo que o estudante tenha sido satisfatório, para apresentar algumas melhoras. Relata que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem do qual participa, o estudante "faz uma auto-avaliação, pelo menos a gente faz esse movimento, [...] não quer dizer que é perfeito." Ainda realiza "a avaliação dos pares, e a do professor, enquanto [...] parte do grupo.

Durante as discussões, P3, ao colocar a dificuldade dos professores e estudantes quanto à atribuição e à recepção do conceito insatisfatório, explica que esta situação pode ocorrer porque há o "julgamento" do professor sobre o desempenho do estudante, apontando que, no momento da avaliação, não se favorece ao estudante a sua "auto-avaliação". Ainda refere que a "compara[ção]" pode ser realizada, se for com a idéia que o professor "acredita ser enfermeiro". E assinala que há ainda dificuldades do próprio professor, tanto no momento formal da avaliação, quanto no processo, de "problematizar", de "criar situações de aprendizagem".

Este participante acredita que a avaliação "é um julgamento" que o professor realiza de maneira "autoritária" e justifica a sua permanência em razão de ser característica "cultural da nossa sociedade autoritária". Entretanto, indica ser possível mudá-la para uma forma mais "compartilhada" e "democrática". Também ressalta que a avaliação pode constituir-se num

"movimento reflexivo" permanente sobre a prática, um "compromisso" com a "formação", à "luz de um projeto maior, que é o Sistema Único de Saúde".

Considerando o anteriormente exposto, identificamos a presença de repertórios que, em sua maioria, produzem o sentido de permanência de uma prática avaliativa referente a finalidade, usos e função, fundamentada em uma matriz tradicional de avaliação e, portanto, classificatória e seletiva, servindo ao sistema social vigente. Entretanto, também observamos repertórios que indicam uma prática direcionada ao compromisso com a aprendizagem de todos, inserindo-se assim na matriz democrática de avaliação para a inclusão e a transformação da realidade social.

Essa intencionalidade da avaliação é de um dos aspectos "mais difíceis de serem trabalhados e explicitados", consistindo, assim, em um desafio na contemporaneidade pensar na mudança da avaliação requer a compreensão das bases educativas do projeto de formação⁽¹⁰⁾.

Historicamente a ação docente esteve voltada ao controle, à fiscalização, à punição, à transmissão de conteúdos, à medida, ao exame, ao julgamento e à classificação. Tal situação foi sempre reiterada pelo sistema social de educação e de trabalho para reprodução de um modelo autoritário e excludente. O professor, ao buscar a mudança de seu papel, precisa refletir sobre os fundamentos político-pedagógicos de sua ação, para que seja possível uma modificação da avaliação no cotidiano de sua prática.

Tentativas de mudanças de práticas avaliativas vêm sendo realizadas. Entretanto, elas podem constituir-se em um modelo pseudo-superador, no qual o professor e o estudante se preocupam com a nota ou o conceito, ou, muitas vezes, o professor se dirige à relação e o estudante, à nota. É a partir da identificação e do reconhecimento dessas pseudo-superações que se pode caminhar para a transformação da prática, considerando-se a proposição de que "todo ser humano é capaz de aprender" e, no caso da não aprendizagem, "tem que ser ajudado e não excluído ou rotulado"⁽¹⁰⁾.

As práticas de avaliação que reiteram a preocupação do professor para a aprovação-reprovação têm consistido naquelas em que se percebe a dificuldade. Não têm servido, entretanto, para se refletir e ajudar o estudante. Ainda, as realizadas somente em momentos formais, de responsabilidade única e exclusiva do professor, têm como foco o produto ou o resultado, conforme o modelo tradicional. É facultado ao professor, ainda, o uso autoritário da avaliação como forma de manutenção do status no sistema de ensino.

Várias são justificativas dos professores para essa situação. Entre elas, citamos: não sentir a necessidade de parar, pois, posteriormente o estudante aprenderá; entender que o estudante não é capaz de aprender; não saber parar, porque não têm preparo para fazer de outra forma; não querer parar porque dá trabalho, o problema ter sido de unidades educacionais ou séries anteriores⁽¹⁰⁾.

Para pensar na avaliação mais distanciada da lógica classificatória, destaca-se que ela pode se consistir uma prática de investigação constante, realizada "com a compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis"⁽¹³⁾. A avaliação inclui o julgamento, "mas da produção objetiva do estudante e não de sua pessoa", em que o professor, ao detectar necessidades de aprendizagem, problematiza e propõe, em diálogo, as atividades de superação. Desta forma, o estudante pode ter a clareza de que todas as possibilidades estão sendo esgotadas de forma compartilhada e co-responsabilizada⁽¹⁰⁾.

Na perspectiva da avaliação tradicional, a preocupação do professor dirige-se ao erro e à sua correção, conseqüentemente promove a reprovação como possibilidade de selecionar quem é ou não capaz de se formar. Porém, na perspectiva da avaliação democrática, o professor, ao investigar, indaga e indaga-se, num processo compartilhado, tendo em vista o auto-conhecimento. Assim, este processo, prescinde da interação sujeito-sujeito, favorece a inclusão e uma constante reflexão: o que sabe quem não aprende? Como está se promovendo a mediação do processo ensino-aprendizagem? Desta forma, o erro se constitui em um material de análise, para a reorientação do processo de aprendizagem e não como um castigo que promove a desistência e decepção do estudante^(10,13).

Como se percebe, então, as práticas avaliativas que possam favorecer a superação de dificuldades são aquelas em que o professor altera a postura diante dos resultados da avaliação. Ao perceber a falta de base do estudante, no início do ano, trabalha-a assim que se manifesta. No decorrer do ano, ao se deparar com as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, trabalha-as imediatamente, para que não possa haver acúmulo das mesmas, acompanhando e cuidando do estudante para que possa superá-las. Ao final do ano, no caso em que o propósito ainda não foi adequadamente alcançado, há um compromisso pactuado pelo coletivo dos professores para a continuidade dos estudos⁽¹⁰⁾.

As novas oportunidades de aprendizagem, também chamadas de recuperação, quando pautadas na avaliação tradicional, configuram em um cumprimento legal e recuperação da nota, em momentos previamente agendados. Porém, elas podem ser utilizadas, enquanto compromisso de aprendizagem, no ato de ensino-aprendizagem, no processo, nas atividades específicas de recuperação e na recuperação das aprendizagens prévias não ocorridas ou desenvolvidas logo no início do ano letivo.

Quando há o compromisso com a aprendizagem, em que os ritmos, as experiências de vida e as formas com que os estudantes aprendem são respeitados, as estratégias de recuperação integram-se e confundem-se com as atividades de ensino-aprendizagem ativas e participativas. Como os estudantes aprendem por caminhos distintos, ao acolhê-los em suas necessidades, o professor proporciona-lhes diferenciação qualificada no processo de aprender e isso favorece a auto-avaliação⁽¹⁰⁾.

Visto que as instituições de ensino têm privilegiado as avaliações formais, exigidas pela legislação do sistema escolar vigente, direcionadas mais ao caráter somativo do que ao diagnóstico e formativo, conseqüentemente as tornam excludentes, voltadas à simples verificação para classificação.

Apesar disso, o professor poderia propor-se, em sua prática, pela inclusão da avaliação do que é essencial, do que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, como garantia da efetiva aprendizagem, ou seja, preocupando-se com a necessidade do estudante e comprometendo-se com a sua superação. Somente assim, haverá interação entre produto-processo, quantificação-qualificação. As práticas de avaliação integradas ao processo ensino-aprendizagem, num movimento pedagógico crítico-reflexivo, dialógico,

promovem a auto-avaliação do estudante, a avaliação dos professores e a dos pares e favorecem a todos a construção da autonomia e postura democrática.

Percebemos, ainda, nos repertórios relativos a este tema, a produção de sentidos sobre a finalidade da formação de profissionais autônomos, críticos, humanizados e comprometidos com o projeto do Sistema Único de Saúde. Porém, os participantes ao falarem da formação, conforme a proposta pelo currículo, e da dificuldade de avaliar o atributo atitudinal, utilizam repertórios que refletem sentidos de competência, pautados na matriz construtivista, distintamente do proposto pelo Curso de Enfermagem, que é a orientação pela noção dialógica de competência^(2,3).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para favorecer a mudança da avaliação precisamos da clareza da intenção do que se propõe alcançar segundo sua finalidade, usos e funções, tendo em vista a proposta da instituição para a formação. Assim a avaliação associa-se a vários e distintos aspectos que nela interferem, dificultam-na ou promovem resistência à sua mudança. A nosso ver, a internalização cultural da prática avaliativa tradicional presente nos professores se constitui um dos aspectos relevantes que favorecem as dificuldades e resistências, conforme pudemos observar na análise. Constatamos que, no cotidiano, os sentidos produzidos sobre a avaliação se aproximam mais da lógica classificatória e seletiva. Porém, mesmo que em uma menor recorrência, há tentativas de renovação de produção de sentidos para a superação da prática avaliativa voltada à inclusão e comprometida com a formação.

O reconhecimento e a identificação dos limites, das incompletudes, por parte dos professores, estudantes e instituição formadora, ousando na co-construção em processo e propondo-se à reflexão coletiva permanente possibilidade de superação das dificuldades e da construção de uma prática avaliativa na formação por competência dialógica, mais comprometida com a emancipação social, a formação de um profissional crítico e reflexivo, competente e ético, e que interaja politicamente com os processos de transformação do cuidar em saúde, considerando o proposto pelo Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

- Chirelli MQ, organizador. Introdução ao curso de enfermagem. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2000.
- Ramos MN. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo (SP): Cortez; 2001.
- Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. Interface Comun Saúde Educ 2005; 9(17): 369-79.
- Faculdade de Medicina de Marília. Manual de avaliação do estudante: cursos de medicina e enfermagem. Marília (SP): Faculdade de Medicina de Marília; 2006.
- Penna Firme T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio 1994; 1(2): 5-12.
- Dias Sobrinho J. Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo (SP): Cortez; 2003.
- Franco MLPB. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: Sousa CP, organizador. Avaliação do rendimento escolar. 13ª ed. Campinas (SP): Papyrus; 2005. p. 13-26.
- Penna Firme T, Putten JV, Blackburn R. Avaliação de docentes e do ensino. In: Sousa ECBM, organizadora. Avaliação de docentes e do ensino: Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília (DF): Universidade de Brasília; 1998.
- Vasconcellos CS. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16ª ed. São Paulo: Libertad; 2006.
- Vasconcellos CS. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 7ª ed. São Paulo: Libertad; 2005.
- Spink MJ. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS; 2004.
- Spink MJ, Lima H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: Spink MJ, organizadora. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 3ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2004. p. 93-122.
- Esteban MT. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: Esteban MT, organizadora. Escola, currículo e avaliação. 2ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2005. p. 13-37.