



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ZILDA ROSSI ARAUJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO PRÁTICAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA ÁREA DA SAÚDE/ENFERMAGEM**

Londrina
2005

ZILDA ROSSI ARAUJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO PRÁTICAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA ÁREA DA SAÚDE/ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza.

Londrina
2005

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663a Araujo, Zilda Rossi.

Avaliação da aprendizagem : mapeando práticas emergentes
na formação profissional da área da saúde/enfermagem /
Zilda Rossi Araujo. – Londrina, 2005.
191f .

Orientadora : Nádia Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
de Londrina, 2005.

Bibliografia : f. 184-187.

1. Educação – Avaliação da aprendizagem – Teses. 2. Ensino
profissionalizante – Teses. 3. Formação profissional – Enferma-
gem – Teses. I. Souza, Nádia Aparecida de. II. Universidade
Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 371.26371.13

ZILDA ROSSI ARAUJO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
MAPEANDO PRÁTICAS EMERGENTES NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DA ÁREA DA SAÚDE/ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Ana Maria da Costa S. Menin
Universidade Estadual Paulista Presidente
Prudente

Profa. Dra. Elisabeth de Fátima Nunes
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 25 de janeiro de 2005.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter dado forças para esta caminhada, tornando-a possível, e pela certeza de que sem Ele nada poderia ser feito.

À minha família, que amo, sempre presente, paciente e tolerante, que sofreu comigo e, agora, compartilha a satisfação do trabalho concluído.

À direção da escola por me permitir “invadir” o espaço educacional, disponibilizando as condições para a investigação.

Aos professores, que entenderam as intenções do estudo, me consentiram aninhar no cotidiano de suas salas de aula e se deixaram conhecer.

Ao grupo de alunos pelas interações amigáveis que se mantiveram ao longo do tempo de estudo e pelos laços de estima que a aproximação favoreceu.

Às professoras Ana Maria da Costa Santos Menin e Elisabeth de Fátima Nunes pela cuidadosa leitura e sugestões no momento da qualificação.

À professora Nadia Aparecida de Souza pela orientação segura, atenta, competente e amiga que me amparou e ajudou a trilhar este caminho.

À professora Georfravia Montoza Alvarenga pelo acolhimento e pelo estímulo que me fizeram acreditar que a jornada, embora difícil, era possível.

Profundo e sincero respeito a todos que permitiram um olhar sensível para o ato de avaliar.

ARAUJO, Zilda Rossi. **Avaliação da Aprendizagem: mapeando práticas emergentes na formação profissional da área da saúde/enfermagem.** 2005. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

RESUMO

O texto analisa práticas avaliativas desenvolvidas no contexto de uma instituição que oferece ensino profissionalizante para os trabalhadores na área da saúde/enfermagem: Auxiliar de Enfermagem e Técnico em Enfermagem. Os alunos são adultos trabalhadores, que almejam formação e (re)qualificação profissional. A proposta pedagógica da instituição está voltada à formação e desenvolvimento de competências e habilidades e à avaliação como possibilidade para a orientação, melhoria e aperfeiçoamento deste processo. A pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, combinou as seguintes técnicas para a coleta de dados: observação, entrevistas e análise de documentos. A investigação revelou que há avanços no desenvolvimento de práticas avaliativas diferenciadas para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. Tais práticas são referidas neste trabalho como “emergentes” – compreendidas como aquelas que, implementadas por um instrumental adequado, permitem mapear e analisar a formação das competências pretendidas. Realizações positivas e bem sucedidas mereceram destaque. No entanto, ainda que desejáveis, as práticas avaliativas emergentes são ações tímidas e pontuais. Foram apontados e analisados alguns fatores que colaboram para tolher o exercício avaliativo compatível com a proposta de formação de competências, evidenciando a complexidade para se instituir alterações neste processo. Ao longo de toda a análise, intentou-se gerar um convite aos protagonistas do trabalho educativo, qual seja, lançar um olhar sensível e construtivo sobre a avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino profissionalizante. Competências e habilidades.

ARAUJO, Zilda Rossi. **Learning Evaluation:** mapping emergent practices in professional formation on health/nursing area. 2005. 149p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ABSTRACT

The text analyzes evaluative practices developed in the context of an institution that offers professional teaching to workers in the health/nursing area: Auxiliary Nurse and Technician in Nursing. The students are adult workers, who long for formation e professional (re)qualification. The institution's pedagogical propose is focused on formation, competency and abilities development and also on the evaluation as a possibility of orientation and improvement of this process. The qualitative research, a case study, combined the following techniques for the data capture: observation, interviews and documents analysis. The research revealed that there are advances on varied evaluative practices development to the teaching and learning process monitoring. These practices are referred in this assignment as "emergent" – when implemented by a proper tool, allow to map and to analyze the intended abilities formation. Positive and successful accomplishments deserved prominence. Nevertheless, the emergent evaluative practices are still shy and prompt actions. Some factors that contributed to hamper the evaluative exercise, compatible to the propose of competency formation, were pointed and analyzed, evidencing the complexity to make changes in this process. Throughout all the analysis, it intended to generate an invitation to the educative work protagonists, to take a sensible and constructive look over the learning evaluation.

Keywords: learning evaluation; professional teaching; competencies and abilities

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PACS – Programa de Agentes Comunitários de Saúde

PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

PSF – Programa Saúde da Família

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SIATE – Serviço Integrado de Atendimento ao Trauma e Emergência

SIS – Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde

SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1 O CENÁRIO	25
1.2 OS ATORES.....	25
1.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO	26
1.4 AS TÉCNICAS INVESTIGATIVAS	27
1.4.1 A observação	28
1.4.2 A entrevista	30
1.4.3 A análise de documentos	33
1.5 A ANÁLISE DOS DADOS	34
2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM SAÚDE	35
2.1 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA LEGISLAÇÃO	39
2.2 A PREMISSE E A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL	42
2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	43
2.4 O CONTEXTO PROFISSIONAL DA ÁREA DE ENFERMAGEM	47
2.5 O PROFAE E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ÁREA DE SAÚDE	52
2.6 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL	56
3 O PROCESSO VIVENCIADO	61
3.1 AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	62
3.1.1 O conceito de avaliação e as conexões com a prática.....	63
3.1.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da avaliação no trabalho docente	68
3.2 A DIMENSÃO PROCESSUAL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA	75
3.2.1 O conceito de avaliação contínua e as conexões com a prática	76
3.2.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da avaliação contínua no trabalho docente	79
3.3 A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO	92
3.3.1 A variabilidade didática e as conexões com a prática	92

3.3.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da variabilidade didática no trabalho docente.....	95
4 AS DIFICULDADES DO PERCURSO	103
4.1 Os PROFESSORES: CONFLITOS E RESISTÊNCIAS	105
4.2 Os ALUNOS: EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES	114
4.3 A INSTITUIÇÃO: O TERRENO COMUM E OS CONDICIONANTES DO TRABALHO	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para Professores	144
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenadora	146
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para Alunos	148

INTRODUÇÃO

[...] É preciso estar inteiro, atento... Sabendo que quanto mais suas mãos constroem, mais você pode exigir em troca, e quanto mais elas quebram, menos sobrá para você.

J. C. PECCI

Historicamente os estudos sobre a avaliação centraram-se, especialmente, no rendimento escolar dos alunos e nos resultados por eles apresentados. Este entendimento originou uma concepção predominante de avaliação como sendo um processo de medida do desempenho do aluno, em relação às informações por ele retidas e reproduzidas. Neste processo, havia um momento para que os conhecimentos adquiridos, geralmente ao final de uma unidade, fossem evidenciados pelos educandos e convertidos em notas ou conceitos, tomados como definitivos.

Esta perspectiva quantitativa deu sinais de ruptura, cedendo espaço para as críticas que despontavam sobre o fenômeno dos altos índices de repetência e de evasão escolar, sendo a avaliação um dos principais mecanismos de produção desse fracasso. O alerta veio das ciências sociais, que com seus estudos denunciavam a escola como reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais.

Os teóricos em avaliação, desde a década de 70, “criticam processos classificatórios, que visam à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante” (HOFFMANN, 2002, p. 34). Especialmente a partir da década de 80, há considerável aumento na produção e disseminação dos estudos que propunham uma reformulação nos procedimentos e nas estratégias avaliativas configuradas no acompanhamento contínuo para a superação das dificuldades, tendo em vista o desenvolvimento global do estudante.

Tais estudos rejeitam a idéia de avaliação pautada apenas na medida do rendimento do aluno, separada do processo didático. Requerem a avaliação inserida neste processo como um meio de coletar informações, não somente para constatar a existência de problemas, mas para apoiar decisões,

intervenções e re-direcionamentos necessários, “sinalizando para caminhos que devem ser percorridos para garantir a qualidade do ensino” (ALVARENGA, 2002, p.57). Qualidade esta apontada para o sucesso acadêmico, para o desenvolvimento das competências cognitivas, das habilidades e das atitudes dos educandos em relação a seu próprio saber.

Estudos desta natureza referem-se à avaliação como mediadora (HOFFMANN, 1994; 2002), formativa (PERRENOUD, 1999; 2000; HADJI, 2001a), diagnóstica (LUCKESI, 2000), cada uma com uma especificidade, mas com idéias que se complementam. Os autores concordam que a avaliação deve primar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem e propõem funções como de julgamento, de compreensão e de orientação do processo de ensino e aprendizagem, de acompanhamento e de equilíbrio da ação pedagógica.

A exigência que se apresenta define a avaliação como processual e não voltada somente aos produtos ou resultados; que esteja ligada a uma visão mais ampla de mundo e do papel da educação; que utilize variados instrumentos para coleta de dados e que estes evidenciem com mais segurança as aquisições dos alunos, para que sua participação também seja assegurada; que desencadeie um processo reflexivo e humanizador entre os envolvidos.

Esta abordagem qualitativa da avaliação contempla dois objetivos fundamentais: ajudar o aluno a aprender e a progredir, e, ainda, aperfeiçoar o ensino, funcionando como uma aliada na busca de melhoria das condições do ensino em benefício das aprendizagens.

Os conteúdos não são descuidados neste modelo de avaliação. São os meios para o desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia dos alunos. A estes devem ser garantidos o acesso e a apropriação do conhecimento já produzido, de modo que possam valer-se dele em todas as situações da vida. Daí a necessidade de que o aluno seja partícipe da ação pedagógica e não apenas receptor passivo.

Esse processo eleva as exigências quanto aos saberes e às competências para o bom exercício profissional. Os professores são chamados a exercerem seu ofício de forma eficaz e inovadora, demandando esforços dos envolvidos para analisar a própria prática e as concepções que a fundamentam, resignificando-a de forma a promover um progresso satisfatório, buscando meios de acompanhamento constante e, especialmente, rompendo com eventuais

resistências.

Todavia, ser referida em farta literatura e garantida na lei não significa que os professores, no terreno da ação, assumam uma avaliação cujo objetivo seja o de contribuir para a “regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD apud HADJI, 2001, p. 20). As mudanças na prática são mais lentas que no plano teórico.

Ainda são notórios os estudos que apontam as contradições existentes entre a teoria de avaliação voltada para diagnóstico e acompanhamento e a praticada no trabalho cotidiano: (a) revelando uma forte herança do paradigma tradicional, baseado na relação vertical e na reduzida abertura à participação dos alunos, fundamentado nas avaliações pontuais e dissociadas do processo didático, com a finalidade de mensuração quantitativa da reprodução do conteúdo, culminando na classificação e seleção dos alunos; (b) evidenciando a busca por “alternativas mágicas” em avaliação, a adoção de “modismos” e a apropriação distorcida de instrumentos e estratégias, sem a devida reflexão favorável a uma ação avaliativa-formativa; (c) constatando que adotar uma postura diferenciada e consistente ainda é uma dificuldade e que “permanece inédita em muitas instituições” (HOFFMANN, 2002, p. 35).

Entretanto, são escassos os trabalhos que oferecem alternativas, exemplos e possíveis soluções relativas ao trabalho pedagógico, que articulam ensino e avaliação e que servem de base – devidamente adaptados ou ampliados – aos educadores para a apropriação do que é ressaltado na literatura em termos de uma prática avaliativa mais comprometida com as necessidades dos educandos.

A fragilidade do referencial disponível deixa, muitas vezes, na boa vontade dos professores, por sua conta e risco, a adoção de ações avaliativas integradoras e a tomada de decisões sobre o que devem ou podem fazer. Decisões estas que implicam em conseqüências tanto para quem experimenta como para quem executa.

Assim, embora muitos professores entendam a avaliação na perspectiva diagnóstica e formativa e dêem passos no sentido de avançar para uma proposta mais contextualizada e atual, suas ações são permeadas por incertezas e inquietações. Sabem que o acesso aos estudos e às críticas sobre a avaliação são fatores importantes, porém não suficientes para subsidiar transformações na prática avaliativa. Também sabem que não se pode atribuir o sucesso da avaliação somente

às técnicas e aos instrumentos, mesmo àqueles que se denominam inovadores. Compreendem que não basta ter conhecimento das dificuldades dos alunos, mas este conhecimento precisa ser convertido em tomada de decisão. Questionam procedimentos excludentes, mas entendem que tentar modificar o que se pratica com certo domínio, sem uma boa fundamentação teórica, é passível de comprometer todo processo.

Estas e outras questões colocam os professores em situação ambivalente: continuar avaliando da forma tradicional conhecida ou aventurar-se em procedimentos diferentes, correndo o risco de não acertar. Esta situação tem levado muitos educadores a se dedicarem aos estudos, a procurarem respaldo teórico para as idéias que surgem e buscarem formas para articular a prática com o que é preconizado pela teoria, conhecendo as possíveis implicações deste processo.

As novas exigências que se colocam à educação e à avaliação incidem também sobre os alunos que têm, ou deveriam ter, participação assegurada em todo o processo. O que se observa, porém, é que os alunos não discutem se estão ou não aprendendo, mas “que nota tiraram” e se a nota os deixa na “média para passar”. Alguns chegam a afirmar que podem esquecer tudo porque já “caiu na prova”.

Outros acumulam experiências muito negativas em relação à avaliação. Para um sem-número de alunos, a avaliação ainda tem sido uma ação bloqueadora sobre seu processo de aprendizagem, sobre a permanência na escola e com sérias implicações para suas vidas: pessoal, profissional e social.

Ainda é muito presente o entendimento da avaliação como um ritual: sujeitar (os tempos, os afazeres, os comportamentos), disciplinar (pela punição dos erros cometidos ou aclamação dos acertos) e sancionar resultados. Tudo com uma única finalidade: decidir aprovação/reprovação escolar, calcadas no mérito individual.

Trabalhar com os alunos em direção a um projeto educacional que faça parte da suas vidas; envolvê-los no processo de apropriação, re-significação e retomada dos conhecimentos, numa relação ativa com o saber, e desenvolver uma prática avaliativa como auxiliar do aprendizado (HADJI, 2001a) são os desafios que se apresentam.

Assim sendo, a avaliação, considerada na sua complexidade, necessita de uma dimensão analítica e reflexiva, tanto individual como coletiva. Os

caminhos pelos quais pode ser conduzida, para a obtenção de resultados relevantes, realistas, inovadores e consistentes, são construídos no dia-a-dia e devem estar sujeitos a questionamentos saudáveis para corrigir possíveis distorções. Compreender essa dinâmica é o passo inicial para acompanhar as mudanças que se processam na avaliação, envolvê-las em referencial teórico, refletir sobre elas na intenção de evitar um discurso fragmentado e que pouco contribui para alterações efetivas, amiúde mencionadas na literatura.

Em uma sociedade em constantes transformações e cada vez mais exigente, a comunidade acadêmica é chamada a exercer, de forma competente, seu papel de formação para o exercício das funções sociais, dentre elas, o trabalho. Este, tal como os setores econômico, político e cultural, vem sofrendo aceleradas e complexas mudanças e, em conseqüência, requerendo profissionais cada vez mais competentes e qualificados, que tenham:

capacidades de diagnóstico e de solução de problemas, e aptidões para tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constante mudanças e intervir no trabalho para melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços (DELUIZ, 2001, p. 8).

Por outro lado, o acesso das pessoas ao mundo produtivo tem sido cada vez mais precoce¹. Trabalhadores muitas vezes ainda sem formação adequada/qualificada se integram nos setores de serviços, desempenhando, na maioria dos casos, trabalhos fragmentados, repetitivos, prescritivos e não qualificados. Além disso, pela impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, o tempo de escolarização é comprometido e reduzido consideravelmente.

É neste contexto que o ensino profissional ganha importância. O ensino profissionalizante é uma modalidade de educação que visa, essencialmente, o desenvolvimento da formação e qualificação profissional. Esta relação direta entre educação e trabalho e o seu significado social e político tem suscitado muitas críticas, especialmente após a promulgação da LDB 9394/96 e os demais documentos reguladores da Reforma Educacional². No entanto,

¹ De acordo com Thomaz Júnior (2001), "67% da PEA, ingressaram no trabalho antes dos 14 anos de idade". Disponível em Revista Eletrônica Pegada n.1 v.1 .Out/2000. Acesso 20/01/2005

² A legislação específica para os cursos técnicos é: Decreto 2208/97, Portaria n.º 646/97, Parecer CNE/CEB n.º 16/99, Resolução CNE/CEB n.º 04/99, Parecer CNE/CEB n.º 10, aprovado em 05/04/00, Parecer CNE/CEB n.º 33, aprovado em 07/11/00, Portaria n.º 30, de 21/03/00, Portaria n.º 80, de 13/09/00. Disponíveis em <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtml>. Acesso

existe uma grande carência de pesquisa nesse campo, sobretudo de investigações que contemplam a pesquisa empírica. Pode-se afirmar que o ensino profissional brasileiro, destinado à formação do trabalhador, vem se constituindo em um tema ainda pouco estudado, no âmbito da educação nacional (OLIVEIRA, 2003, p. 29).

A pequena referência nos trabalhos de pesquisa acadêmica, dedicados ao assunto, permite dizer que a educação profissional é um universo muito criticado, porém pouco estudado, e não é possível diagnosticar êxitos e fracassos, sem que a pesquisa esteja presente. Por isso a pretensão deste estudo em fazer avançar a produção de conhecimento sobre o tema.

Cabe ainda destacar a área da saúde como um contexto que apresenta crescentes exigências envolvendo não apenas o domínio de tarefas, mas a incorporação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes no fomento de competências pessoais e profissionais para atender as novas formas de organização do trabalho e as inovações tecnológicas. Para isso, é imprescindível a “[...] implantação de um modelo de formação baseado no enfoque das competências profissionais” (DELUIZ, 2001, p. 9).

Tal empreendimento – formar competências – pressupõe um processo educacional diferenciado, pois, além dos recursos cognitivos, é preciso desenvolver aptidões para enfrentar situações com eficácia, o que implica em oferecer aos alunos oportunidades para mobilizar e relacionar os conhecimentos de forma significativa. Isto requer, necessariamente, alterações nos procedimentos metodológicos e nas perspectivas do processo avaliativo, evitando contemplar o conhecimento como fragmentado e pouco significativo.

Refletir sobre o potencial da avaliação na formação de competências e habilidades necessárias ao profissional da saúde, em especial o auxiliar e o técnico em enfermagem, pode fertilizar o campo de pesquisa na área.

Levando-se em conta tais discussões, uma tarefa interessante foi buscar respostas para as seguintes questões: a) Como ocorre a avaliação formativa num currículo orientado para formação de competências na educação profissional da área da saúde? b) Que práticas avaliativas são implementadas visando o mapeamento das competências formadas ou em processo de formação? c) Como são utilizados os dados coletados por meio das práticas avaliativas?

Portanto, o objetivo maior da pesquisa foi compreender como ocorre a avaliação formativa em um currículo voltado à formação de competências na educação profissional na área da saúde – Auxiliar e Técnico em Enfermagem, identificando, descrevendo e analisando práticas avaliativas emergentes.

Para ir ao encontro a este objetivo, fez-se necessário aproximar-se da realidade dos professores para:

- a. investigar o espaço da sala de aula e as interações entre os sujeitos que ali se encontram, identificando e descrevendo as práticas avaliativas inovadoras num curso de qualificação profissional;
- b. acompanhar e analisar como são implementadas essas práticas avaliativas;
- c. aprofundar as reflexões sobre como os resultados da avaliação são incorporados à ação educativa e sobre as possíveis transformações que se processam na prática pedagógica a partir da avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, vivenciar por determinado tempo a prática docente afigurou-se fundamental, porque nela, além das formas variadas de avaliação, implícitas ou explícitas,

estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora (PIMENTA, 1999, p. 26).

Para o desenvolvimento do estudo elegeu-se a abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, na modalidade estudo de caso, pois a ênfase recaiu sobre o processo avaliativo, na forma como ocorre e na percepção e significado que as pessoas dão a ele. Foram adotadas diferentes fontes de informações que possibilitaram a melhor compreensão do objeto de estudo, favorecendo a sua descrição, contextualização e reflexão.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um bairro próximo à região central de Londrina, que oferece cursos de

nível profissionalizante, firmando sua proposta pedagógica na formação de competências. Participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica, professores e alunos dos Cursos Auxiliar de Enfermagem e Técnico em Enfermagem, contemplados pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Para viabilizar a investigação, foram privilegiados os seguintes procedimentos para a coleta dos dados: observação, entrevista e análise de documentos, além do estudo aprofundado do referencial teórico e documental.

A definição das categorias temáticas decorreu da organização e análise das informações recolhidas, em virtude da maior incidência de alguns aspectos e/ou elementos.

O estudo configura-se relevante para a melhor compreensão dos processos e formatos que vêm assumindo a avaliação da aprendizagem no contexto de uma proposta curricular voltada para a qualificação profissional e compromissada com a formação de competências, principalmente considerando as demandas que emergem do mercado de trabalho e as discussões que vêm sendo desencadeadas acerca da necessidade de humanização do setor de saúde.

A consecução do estudo exigiu, inicialmente, maior compreensão do percurso metodológico a ser empreendido. Assim, no CAPÍTULO INICIAL, a opção metodológica é apresentada, o cenário é descrito, os atores são situados, as diferentes fontes de informação consultadas são expostas, assim como as categorias estabelecidas para direcionar a apreciação dos dados são delineadas.

No SEGUNDO CAPÍTULO, pressupostos teóricos, necessários à compreensão das configurações balizadoras da oferta dos Ensinos Médio e Profissionalizante, são apresentados em consonância com o estabelecido pelos textos legais e discutidos à luz de proposições que vêm sendo debatidas pelos estudiosos do tema. Ainda, de maneira mais específica, é apresentado o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, em muitas de suas facetas.

No TERCEIRO CAPÍTULO, informações inventariadas e dados coletados foram submetidos a metucioso escrutínio, em conformidade com as categorias estabelecidas. Assim, foram analisadas e confrontadas as respostas manifestas e as situações didáticas observadas (cenário e a cena), visando evidenciar, nas palavras e ações, significados e impressões decorrentes – quando não inerentes – ao fazer avaliativo.

No QUARTO CAPÍTULO, estão destacados alguns fatores dificultadores para mudanças no processo de acompanhamento e controle das atividades educativas. Foram reconhecidos, considerados inteligíveis e explorados de modo a permitir uma melhor compreensão dos mecanismos de resistências que enredam o espaço de formação, especialmente no âmbito da educação profissional.

Finalmente, foram tecidas as CONSIDERAÇÕES que, aludindo às análises efetuadas, apresentam constatações e aventam ações de transformação relativamente às práticas avaliativas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

*Na vida, há limites e entendimentos que só o tempo
elucida. E mais, o tempo vergado por rachaduras do dia-
a-dia, recolhido em grãos de envolvimento, incandescido
na forja do destemor.*

J. C. PECCI

Esta investigação pretendeu buscar os caminhos pelos quais tem-se conduzido a avaliação, descrevendo-a, compreendendo-a e explicando-a na perspectiva dos que dela participaram, desvelando suas implicações e estabelecendo elos entre a teoria e a prática, principalmente porque “os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação” (CHIZZOTTI, 1998, p. 84), mas exigem a compreensão da realidade, o que foi tarefa árdua e reclamou um bom tempo de inserção e investigação.

Assim, para o trabalho de investigação, foi necessário aproximar-se da realidade escolar, permanecendo ali por um certo período. Isto, para observar a dinâmica desse ambiente, captar os sentidos tácitos ou manifestos que os envolvidos dão às várias situações cotidianas, familiarizar-se com os sujeitos, compartilhar suas experiências, suas crenças, suas intenções, estar atento ao que acontecia, sem, no entanto, manipular os eventos que ali ocorriam. Ao ter o foco em uma unidade particular – a escola –, foi possível apreender sua realidade dinâmica, complexa e histórica, entender o que ali se passava e contribuir na resolução de problemas ou dar pistas para tal. Por essas características apresentadas, justificou-se o emprego da pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, na modalidade estudo de caso.

A PESQUISA QUALITATIVA é uma abordagem de investigação que surge no final do século XIX, derivada do campo da fenomenologia. Também denominada abordagem

naturalística ou naturalista porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Conforme evoluíram os estudos sobre as ciências sociais e sobre a educação, emergiram indagações sobre a possibilidade dos métodos analíticos servirem para compreensão adequada dos fenômenos sociais e educativos. Discutia-se que pela sua complexidade e pela sua dinâmica, era “quase impossível o estabelecimento das leis gerais como na física ou biologia” (ANDRÉ, 1995, p. 16) para que esses fossem devidamente conhecidos.

Mesmo com o avanço dos estudos nesta área, “durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em variáveis básicas, cujo estudo analítico e, se possível, quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

A partir da década de 60, porém, a pesquisa qualitativa ganhou destaque exercendo grande influência nas pesquisas em educação. Fazendo uma retrospectiva histórica, Bogdan e Biklen (1994) e André (1995) apontam razões para o crescente interesse por este tipo de investigação. Segundo estes autores, as transformações sociais que rapidamente se sucediam umas às outras tiveram reflexos no âmbito educativo.

Os variados movimentos sociais e as rebeliões estudantis despertavam a curiosidade dos educadores para o que realmente se passava no cotidiano escolar. Tornavam-se mais fortes e acirradas as críticas sobre as limitações dos métodos positivistas para apreender a complexidade das questões educativas, especialmente em explicar o desempenho escolar insatisfatório que atingia vários grupos. Os programas federais, em reconhecimento de que pouco se sabia a respeito do processo de escolarização, passaram a subsidiar pesquisas nesta área.

O aumento substancial das publicações sobre o assunto também contribuiu para evidenciar os vários aspectos que enredam o fenômeno educativo, fazendo dele uma totalidade complexa. Seus estudiosos e defensores colocavam em destaque, mais do que a frequência ou a incidência do fenômeno, a necessidade de se considerar o contexto de ocorrência, a variedade de circunstâncias, tendo em conta os significados que os sujeitos atribuem às situações, para uma compreensão verdadeira do fenômeno.

Segundo Chizzotti (1998, p. 79), “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o

mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Esses fatores, à medida que foram evoluindo, levaram a um entendimento de que o fenômeno educacional a ser estudado não pode ser isolado, assim como não é possível separar as variáveis que o compõem e nem pode ser desconsiderada a influência destas, sob o risco de comprometer aquilo que se deseja conhecer.

A partir dos anos 80, a perspectiva qualitativa é amplamente disseminada. Além das publicações internacionais que já existiam, no Brasil as publicações sobre as questões teóricas e metodológicas desta abordagem aumentaram rapidamente, favorecendo a popularização da investigação qualitativa no cenário educacional. A partir desta década também se desenvolvem técnicas mais apuradas para a investigação, especialmente pelo uso de tecnologias para a coleta de dados (ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) apontam cinco características inerentes à pesquisa qualitativa.

- a. A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental: o estudo é desenvolvido onde o fenômeno ocorre naturalmente, sem que o pesquisador o manipule. Exige contato direto, constante e prolongado do pesquisador para captar as muitas influências que atuam sobre o que se quer investigar, pois as particularidades de um determinado objeto são essenciais para que se possa entendê-lo.
- b. Os dados coletados são predominantemente descritivos: o material coletado deve primar pela riqueza em descrições e anotações de fatos ou situações. Nenhum dado é considerado irrelevante. Questões aparentemente simples podem trazer elementos para melhor compreensão do que está sendo estudado. As entrevistas, os depoimentos, as fotografias, os desenhos, os extratos de vários tipos de documentos e as citações são utilizadas para dar suporte a uma afirmação ou para esclarecer um ponto de vista.
- c. A preocupação com o processo, as pessoas e suas interações é

maior do que com o produto, enquanto resultado estanque.

- d. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção: a interação do pesquisador com os participantes deve ser favorável para que possa motivar os sujeitos ao envolvimento, ao diálogo, de modo que possa captar as diferentes experiências, representações e significados que dão à realidade. Um cuidado especial é comparar as percepções do pesquisador com o ponto de vista dos participantes, submetendo os registros aos próprios autores, discutindo-os abertamente com eles ou confrontando as informações com outros pesquisadores, para que possam ser ou não confirmadas,
- e. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: não se busca comprovar hipóteses previamente definidas, mas formá-las a partir do confronto com os dados.

Uma das formas de se fazer pesquisa na abordagem qualitativa é a PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO. Esta “baseia suas conclusões nas descrições do real que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). Caracteriza-se “fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”, possibilitando “reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Firestone e Dawson (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) apontam critérios para a utilização da etnografia escolar:

- a. o problema é redescoberto no campo, pois o pesquisador se integra à situação e, a partir daí, revê e aprimora as hipóteses iniciais;
- b. o contato do pesquisador com a situação a ser estudada é pessoal e direto;
- c. a inserção por um bom tempo na realidade estudada é necessária para a busca sistemática de dados;
- d. as diversas técnicas combinadas para coleta de dados têm como objetivo compor um quadro mais completo da situação

investigada;

- e. as descrições da situação estudada podem ser complementadas por materiais produzidos pelos informantes (histórias, relatos, documentos etc.).

André (1995) apresenta os princípios da pesquisa do tipo etnográfico: os dados são captados mediante o contato direto do pesquisador com a situação investigada; as situações, os fatos, os depoimentos, os documentos ajudam a descrever o contexto; a história de vida do indivíduo, suas ações e suas reflexões são valorizadas, como indícios importantes para a interpretação da situação investigada; as informações são descritas, analisadas e reconstruídas pelo pesquisador; e, finalmente, os diferentes indicadores podem fazer surgir novas hipóteses no decurso da investigação.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa do tipo etnográfico passa por três etapas: **a)** exploração; **b)** decisão; **c)** descoberta.

Na fase de **exploração**, o problema é definido, assim como o local da investigação, além das primeiras questões que orientarão a coleta de informações. As hipóteses iniciais podem ser modificadas à medida que a obtenção dos dados avança. A fase da **decisão** consiste na busca de dados que possam ser interpretados para a compreensão do que é estudado. A fase da **descoberta** visa a explicação da realidade, ou seja, é a “tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

A investigação qualitativa do tipo etnográfico assume variadas formas. Uma delas é o ESTUDO DE CASO, que também tem sido amplamente utilizado na pesquisa educacional. Consiste na observação detalhada “de um caso particular levando em conta o seu contexto e sua complexidade” (ANDRÉ, 1995, p. 50).

Bogdan e Biklen (1994) comparam o estudo de caso a um funil, começando por um interesse amplo, que vai se estreitando à medida que a investigação avança. Sua característica especial é a flexibilidade, pois ao longo do estudo é possível ao pesquisador reexaminar o tema, modificar planos e selecionar outras estratégias. Não parte, portanto, de um roteiro rígido, há sempre a possibilidade de formulação de novas hipóteses, novas relações e novos encaminhamentos. E, ainda, os dados recolhidos e analisados podem servir,

posteriormente, para estruturar investigações futuras.

O estudo de caso é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), visando examinar detalhadamente uma situação em particular ou um evento que só tem sentido no contexto em que acontece.

Stake (apud ANDRÉ, 1995, p. 50) admite que os estudos de casos “são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa”, pois tentam esclarecer as razões que ensejaram a tomada de decisão, bem como os procedimentos por meio dos quais foi implementada e os resultados que foram alcançados.

Lüdke e André (1986) apontam algumas características do estudo de caso, dentre elas:

- a. visa a descoberta, pois o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas consiste numa construção e reconstrução contínuas;
- b. enfatiza a interpretação do contexto, uma vez que pretende a compreensão do objeto investigado no universo no qual está situado;
- c. busca revelar a realidade de forma completa e profunda, procurando compreender o objeto como um todo e evidenciando as inter-relações entre os seus componentes;
- d. utiliza várias fontes de informações, como a coleta de dados com variados instrumentos, em diferentes momentos e em situações diversas, possibilitando uma maior riqueza de dados.

Segundo as mesmas autoras, as fases para o desenvolvimento do estudo de caso são:

- a. definir o alvo e delimitar o caso, observando os aspectos e informações considerados mais relevantes;
- b. determinar a coleta de dados significativos, assegurando que os aspectos e informações mais pertinentes ao estudo sejam contemplados;

- c. organizar e tratar os dados coletados, bem como redigir as conclusões sobre o que se coletou, confrontando com o referencial teórico que oferece apoio ao estudo.

André (1995) e Triviños (1987) indicam algumas vantagens do método estudo de caso:

- a. a capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
- b. a chance de ampliar as experiências do pesquisador, pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, levando-o a descobrir novos significados e estabelecer novas relações;
- c. a possibilidade de fornecer informações relevantes para tomadas de decisões;
- d. a facilidade de compreensão dos relatos, por serem expressos em linguagem clara e acessível.

Não se deve, no entanto, perder de vista o que os mesmos autores apresentam como limitações para este tipo de pesquisa, quais sejam: demanda tempo; exige trabalho intenso e prolongado; requer muito cuidado para que o foco do trabalho não seja desviado para situações peculiares; deixa margem à influência e subjetividade do pesquisador; e, ainda, necessita aprofundamento na investigação à medida que surgem elementos imprevistos.

Ao se decidir por esta metodologia, o pesquisador deve ter em mente as limitações e tomar as precauções e cuidados para evitá-las ou para minimizar as suas conseqüências. Para atenuar estas limitações, os relatos constantes neste trabalho buscaram sempre a maior clareza possível, tanto das ações desencadeadas para a obtenção das informações, como para análise e apresentação dos resultados.

O método oferece significativas oportunidades para estudar questões referentes à escola, pois revela o cotidiano em sua riqueza, permitindo ampliar o entendimento sobre as questões relativas à prática educativa e, ainda, fundamentar as tomadas de decisões, uma vez que, mais importante que perceber os problemas, é propor elementos que viabilizem a melhoria e aperfeiçoamento da

ação educativa em suas múltiplas dimensões.

1.1 O CENÁRIO

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino, localizada em um bairro próximo à região central de Londrina, que oferece vários cursos profissionalizantes, entre eles, o curso de Auxiliar de Enfermagem (Qualificação Profissional) e o de Técnico em Enfermagem (Complementação da Qualificação Profissional).

Parte do grupo de profissionais atendidos é composta por jovens e adultos que atuam, ou atuaram, na área da saúde/enfermagem, contemplados pelo Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, nos níveis: Qualificação Profissional e Complementação da Qualificação Profissional.

A instituição atendeu, em 2003, seis turmas de alunos-PROFAE, sendo quatro turmas de Auxiliar de Enfermagem e duas turmas de Técnico em Enfermagem, perfazendo um total de 225 (duzentos e vinte e cinco) alunos. A escola adota a proposta de trabalho baseada no ensino por competências e, conseqüentemente, procura desenvolver a avaliação por competências.

1.2 Os ATORES

Participaram da pesquisa:

- os professores: responsáveis diretos pelo trabalho pedagógico e, conseqüentemente, pelas ações avaliativas;
- a coordenadora pedagógica: elemento articulador da estruturação do trabalho desenvolvido na sala de aula;
- os alunos: sujeito indissociável do processo educativo.

Por uma questão ética, as identidades dos participantes foram

preservadas, pois “o pesquisador [...] tem que assegurar aos sujeitos o anonimato” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50), contribuindo para uma relação entre pesquisador e pesquisados mais espontânea e descontraída.

A seleção dos envolvidos deu-se nas primeiras visitas à escola, quando do contato com a coordenadora pedagógica, que, após tomar conhecimento da proposta de trabalho, autorizou a permanência e início das atividades da pesquisadora. Foram definidos, juntamente com ela, os dias, horários e as turmas nas quais ocorreria a investigação.

Pela impossibilidade de acompanhar todos os professores, foram escolhidos, a princípio, três professores que compõem o quadro docente dos cursos Auxiliar e Técnico em Enfermagem. A escolha desses professores deveu-se à indicação da coordenadora pedagógica, que os considerava “mais abertos a possíveis mudanças na avaliação” e também pelo consentimento dos mesmos em se submeterem a observação e entrevista.

À medida que a pesquisa avançou, porém, houve necessidade de ampliar o número de professores observados, por serem insuficientes as informações obtidas sobre as práticas avaliativas e, conseqüentemente, para se proceder a uma análise consistente. Mais cinco professores foram consultados e consentiram no acompanhamento e observação, formando, assim, um grupo de oito docentes.

Acompanhar esses professores permitiu compreender como cada um entende e pratica o ensino e a avaliação voltados à formação de competências. Embora a análise privilegie os alunos-PROFAE, a abrangência das informações permite generalizar o processo de formação oferecido pela instituição, resguardadas as especificidades de cada grupo e área profissional.

1.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO

No intuito de obter dados para esta investigação, cujo foco principal incidiu sobre as práticas avaliativas emergentes num curso de formação de profissionais da saúde/enfermagem, com proposta pedagógica baseada na formação de competências, recorreu-se a variadas fontes de informações.

As fontes de informações são, fundamentalmente, tudo aquilo que se procura em torno dos fatos ou fenômenos que se quer investigar, ou seja, os fundamentos teóricos, os lugares, os materiais, ou o conjunto de circunstâncias que permitam conhecer as questões que se deseja responder e esclarecer. Estas, além de percebidas, devem ser compreendidas adequadamente.

Desta forma é muito importante que, lançando-se ao trabalho de investigação, o pesquisador procure conhecer as fontes de informações acessíveis, tratá-las e organizá-las de modo a permitir “ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam” (TRIVIÑOS, 1987, p.140) e, quando da análise, se revele eficaz na compreensão dos fenômenos que se manifestam.

O referencial teórico é uma rica fonte de informações que dá suporte às afirmações, interpretações e associações entre o fenômeno estudado e a literatura da área específica. Da mesma forma, pela referência documental, é possível obter informações sobre a legislação vigente – a LDB –, sobre como está estruturada e como deve ser abordada a proposta de ensino ofertada na escola investigada – itens constantes na proposta pedagógica da escola. Fazer um balanço destes conhecimentos permitiu melhor direcionar a pesquisa.

1.4 AS TÉCNICAS INVESTIGATIVAS

As técnicas operacionalizaram e incrementaram o trabalho de investigação que procurou entender o processo de avaliação dos professores de uma escola da rede particular de ensino.

Segue-se um inventário das características mais importantes de cada uma das técnicas que foram utilizadas para o levantamento de dados e suas possibilidades de uso.

1.4.1 A observação

A observação é uma sondagem que intenta alcançar informações sobre o fenômeno que se quer investigar. Esta exploração supõe uma atividade de atenção voluntária voltada para a obtenção da informação bruta, isto é, da forma como se apresenta (DAMAS; DE KETELE, 1985).

Não é uma mera atividade, é um processo que consiste em familiarização com os acontecimentos rotineiros, em recolher as informações no tempo e no espaço em que acontecem, em selecioná-las, em descrevê-las, em analisá-las e em atribuir-lhes significados.

A observação consiste na aproximação do pesquisador ao objeto a ser investigado, em situação natural, possibilitando “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Portanto, a observação dita “direta” baseia-se na verificação *in loco* do que acontece no ambiente em que se desenvolve o estudo. O observador é uma espécie de testemunha, que se insere em uma realidade para lançar sobre ela sua atenção, para fazer um levantamento sistemático de dados e registrar minuciosamente os eventos que ali ocorrem e para, posteriormente, ponderar sobre a profusão de informações, tratando-as à luz do referencial teórico.

Assim, conforme vai se familiarizando com a situação, o pesquisador adquire propriedade para compreender e interpretar o fluxo dos acontecimentos, para perceber as forças atuantes naquele contexto e para apreender o significado que os sujeitos “atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

De forma peculiar Damas e De Ketele (1985, p. 1) definem assim esse processo: “(Ob)servar, é pôr-se diante [...] de um objeto, ao mesmo tempo como escravo ou servo [...] para lhe ser fiel e, ao mesmo tempo, como dono, para o possuir ou o conservar”.

Essa técnica, a observação, requer qualidades pessoais do pesquisador tais como: concentração, flexibilidade, integridade, paciência, bom humor entre outras (ANDRÉ, 1995). Assim, o investigador precisa: velar para que não seja influenciado pela situação observada nem pelos comportamentos apresentados; manter relacionamento favorável e ético com os participantes; lidar

com diferentes reações como curiosidade e suspeita; vencer o cansaço e o aborrecimento, o que pode afetar a consecução dos seus objetivos, deixando passar situações significativas do problema a ser investigado.

Outro aspecto a merecer destaque refere-se ao campo de estudo. O investigador deve estar consciente de que sua presença pode influenciar na reação das pessoas, pois o fato de estarem sendo observadas pode fazer com que se sintam embaraçadas e/ou inquietas. Uma atitude de abertura às possíveis reações, um cuidado maior no estabelecimento de relações amistosas entre observador e observados e a apresentação, a estes, dos objetivos da investigação de maneira clara favorecem o desempenho da atividade de observação.

À medida que o tempo passa, as expectativas com relação ao trabalho do investigador vão se dissipando e sua presença tende a tornar-se menos inquietante, senão despercebida. Quando os sujeitos conhecem os objetivos da investigação e “uma vez estabelecida a relação, acabam por esquecer do facto de que são objecto de investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 129).

Bogdan e Biklen (1984) sugerem algumas precauções para minimizar as interferências em relação à observação. Lembram, no entanto, que alguns aspectos do trabalho de campo somente poderão ser resolvidos por si e é possível, apenas, proporcionar algumas sugestões, entre elas:

- a. graduar o tempo dispensado às observações, evoluindo à medida que as relações favoráveis forem se estabelecendo, o que implica, às vezes, em não passar o tempo todo tomando notas, mas também caminhar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos, sem, no entanto, perder de vista os objetivos da investigação;
- b. não tomar partido em conversas entre os envolvidos, mesmo que seja solicitado para tal;
- c. ser discreto no comportamento, nas conversas, nas anotações de campo;
- d. guardar os registros com cuidado, não deixando-os à mercê de curiosos e, ainda, utilizar nomes fictícios para disfarçar toda e qualquer informação que possa revelar ao leitor, onde e junto a quem se recolheu os dados.

As possibilidades e os cuidados para o uso da técnica da observação foram levados em conta. Ela foi um dos meios para a obtenção de informações sobre a dinâmica da instituição, sobre o ambiente e teve foco na ação avaliativa dos professores. Os dados foram registrados em um diário de campo, que consiste “fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

A sala de aula foi o espaço privilegiado para este objetivo. Oito professores foram acompanhados e observados em sua atuação, num total de 132 (cento e trinta e duas) horas/aula, distribuídas em um período de quatro meses. Não foram descartadas as reuniões – uma para tratar de assuntos gerais e outra para conselho de classe – e outros momentos nos quais foi possível captar os elementos que configuram práticas avaliativas, manifestadas nas falas e nas ações cotidianas dos professores.

A observação foi focada nas situações de avaliação e se processou em momentos reservados à ação avaliativa e nas ações e reações docentes em situações diversas que se concretizaram em sala de aula. Itens como a organização da aula, procedimentos didáticos, interações professor-aluno e aluno-aluno foram descritos de forma a contextualizar as manifestações avaliativas.

1.4.2 A entrevista

Entrevista é uma técnica que consiste em uma conversa intencional, na qual o entrevistador tem por objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Esta idéia é confirmada por De Ketele e Roegiers (1999, p.24) ao afirmarem que a “entrevista tem por objecto principal o discurso do sujeito”. Portanto, visa extrair informações sobre fatos e conhecer alguns aspectos sobre as representações e percepções que os informantes têm de si e de suas experiências.

Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1987) assinalam que não há

regras que se apliquem uniformemente a todas as situações e nem há um procedimento padrão para a realização de entrevistas: se no contato inicial, num momento livre ou formal; se com indivíduos ou com grupos; se para a tomada de depoimentos em diferentes fases do estudo; se efetivada de maneira formal ou mais flexível etc. Estas questões decorrem da natureza e da adequação ao objeto de estudo.

Portanto, esta técnica, assim como qualquer outra, deve estar subordinada aos objetivos que se procura alcançar e às contingências do objeto investigado. Seu valor está em captar “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136) e em permitir “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ainda, o tipo de entrevista mais apropriado para as pesquisas educativas aproxima-se de categorias mais livres, menos estruturadas e menos rígidas, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se pretende contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esta modalidade de entrevista é denominada semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e [...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Dito de outra forma, caracteriza-se por um roteiro de perguntas ou questões a serem exploradas, que servem como ponto de referência para obtenção de informações sobre o objeto de interesse do pesquisador, e que pode ser alterado conforme o andamento das respostas do entrevistado. Por isso, seu caráter de flexibilidade.

Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Chizzotti (1998) definem alguns cuidados a serem tomados pelo pesquisador, antes e durante a realização da entrevista: definir horários e locais, respeitando a agenda do entrevistado; garantir e respeitar o anonimato; utilizar um vocabulário adequado; abster de exortar, aconselhar ou discordar dos informantes e não emitir juízo de valor ou pontos de vista pessoais sobre a questão tratada; possibilitar que fale naturalmente, como se

estivesse em uma conversa informal; ter aquiescência do entrevistado no caso do uso de instrumento de gravação; submeter a transcrição das informações aos próprios autores para que verifiquem a autenticidade dos seus depoimentos. O que deve prevalecer, acima de tudo, é uma relação de interação e de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado.

A técnica ainda requer do entrevistador a capacidade de ouvir atentamente, ou seja, “manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas” (CHIZZOTTI, 1998, p. 93). Requer também que se leve em conta as formas de comunicação verbais e não verbais; estimulando e orientando discretamente o fluxo de informações, sem, contudo, “forçar o rumo das respostas para determinada direção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35); recebendo as informações com entusiasmo; procurando captar o que o informante deixou nas “entrelinhas”, mas que revelou seus conceitos e valores pré-estabelecidos.

No caso deste trabalho, a unidade investigada foi o espaço escolar, portanto, o roteiro e a realização da entrevista visaram contemplar as características particulares da escola e toda a “vasta rede de assuntos que entram no [seu] dia-a-dia” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35-36), especialmente o tratamento dado à avaliação.

Foram entrevistados os responsáveis diretos e indiretos pelo trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula: os professores (APÊNDICE A), a coordenadora pedagógica (APÊNDICE B) e cinco alunos (APÊNDICE C). Foi escolhido, por sorteio, um aluno de cada turma investigada (quatro do curso de Auxiliar de Enfermagem e um do curso Técnico em Enfermagem). O objetivo das entrevistas dos alunos foi captar suas percepções sobre o processo avaliativo a que são submetidos e como o compreendem na formação de suas competências profissionais.

A busca de informações junto aos professores e coordenação pedagógica foi canalizada para: a concepção de avaliação; a forma pela qual planejam, executam e tratam o resultado das avaliações; a conscientização da necessidade de mudanças; as modificações que estão sendo possíveis implementar; as práticas avaliativas diferenciadas que dão segurança quanto às aprendizagens efetivadas. Questões referentes à formação e ao tempo de experiência no magistério também foram contempladas.

Os momentos para a entrevista foram negociados com os participantes, adequando-os à disponibilidade dos mesmos.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas (digitadas) posteriormente, procurando manter fidelidade às gravações. Após a realização das entrevistas foram registrados, no diário de campo, alguns comportamentos que serviram para completar o “quadro” das informações gravadas.

1.4.3 A análise de documentos

Os documentos são uma rica fonte de dados e a análise deles “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Portanto, a análise de documentos se presta a corroborar e/ou aumentar as evidências captadas por outras fontes de informações.

Utilizada em conjunto com a observação e a entrevista, a análise torna-se um meio para conhecer a escola e compreender como ela é definida na “perspectiva oficial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por não exigir o contato direto com os sujeitos da pesquisa, pode ser realizada independente da disponibilidade destes, adequando-se apenas ao tempo do pesquisador.

Entre os documentos tidos como oficiais estão os documentos internos que circulam na instituição: projeto pedagógico, registro dos professores, instrumentos de avaliação, planilhas de aulas, memorandos, minutas, comunicados etc. Há também os documentos de circulação externa, por exemplo: boletins, comunicados, alguns tipos de materiais produzidos pelos alunos. Há, ainda, os registros sobre os estudantes. Nestes estão inclusos relatórios de freqüência, registro de notas, comentários dos professores, perfil sócio-interativo etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outros documentos considerados oficiais são os referentes à legislação do sistema de ensino: LDB – Lei de Diretrizes e Bases – especialmente referente à modalidade profissionalizante, foco deste trabalho, juntamente com os documentos do PROFAE.

Esta etapa do trabalho ocorreu concomitantemente à implementação das demais técnicas e efetivou-se pela consulta direta aos documentos.

1.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Para proceder ao estudo aprofundado dos dados definiram-se as categorias temáticas, que decorreram de uma pré-análise das respostas enunciadas pelos entrevistados e das observações registradas, visando identificar expressões e mensagens que revelassem unidades de significação, que, confrontadas e/ou relacionadas, evidenciassem convergências e dissensões.

Essas categorias foram definidas pelo agrupamento de unidades de significação que se apresentaram convergentes, resultando em uma “[...] classificação analógica e progressiva dos elementos” (BARDIN, 1979, p. 19) que geraram a emersão das seguintes categorias:

- a)** Conceito de avaliação.
- b)** Avaliação contínua.
- c)** Atividades de ensino e avaliação.
- d)** Dificuldades na implementação de uma proposta voltada para a formação e avaliação de competências.

2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM SAÚDE

O tempo não apaga o que nos arde lá dentro. E existe tempo ou impossível? Os cavalos brancos contêm nas patas os caminhos das borboletas: basta adequar-lhes as rédeas.

J. C. PECCI

Nas décadas de 80 e 90, o Brasil, embora vivendo momentos de conquistas políticas e sociais, passou a enfrentar uma profunda crise econômica que influenciou poderosamente na sociedade, alterando suas bases estruturais, principalmente porque o país inseriu-se no processo de globalização – fenômeno que atua pela via da integração e fusão de empresas em grandes conglomerados, da concentração de capitais, da conquista de mercado além das fronteiras nacionais, da alteração nos padrões de produção, de organização do trabalho, de consumo – causando impactos em todas as áreas da vida e em todos os setores sociais.

Acrescentam-se a esta situação, o quadro de dependência da economia nacional em relação ao capital estrangeiro, o estreito vínculo estabelecido com agências financeiras para atender às demandas do processo de modernização sob os ditames neoliberais, a desejada elevação da competitividade no mercado internacional e interno, a revisão do papel do Estado na manutenção das necessidades da população, culminando em reformas políticas e sociais justificadas por “discursos que associam cidadania-competitividade-eficiência” (SILVA, 1998, p.40).

Formas de produção flexível, inovação científico-tecnológica e novos modos de gerenciamento e organização do trabalho, com base na otimização e racionalização dos processos, são introduzidas nas empresas que, para se garantirem em um mercado cada vez mais instável, intensificam o uso de tecnologias de base microeletrônica para aumentar a produtividade, racionalizar os custos e a mão-de-obra e melhorar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos.

Os processos avançados, complexos e automáticos de produção, caracterizam uma nova Revolução Industrial que, segundo Saviani (1999), marca

com profundas mudanças o mundo do trabalho, provoca alterações nas bases materiais de produção, impõe constantes ajustes e exige profissionais cada vez mais capacitados para lidar com situações complexas e para utilizar tecnologias e sistemas computadorizados.

Assim, novos perfis dos recursos humanos são requisitados. Multiplicam-se as habilidades requeridas. Intensificam-se as exigências por trabalhadores com níveis mais altos de conhecimentos e mais bem qualificados, com saberes teóricos e práticos, aptos a diagnosticar problemas e tomar decisões, com capacidade de trabalhar em equipe e adaptar-se às novas circunstâncias laborais.

Neste cenário de modernização econômica e tecnológica, “[...] o enfoque econômico transforma-se na principal metodologia para a educação brasileira, institucionalizando os valores de mercado por meio do uso de uma lógica baseada no binômio custo-benefício” (OLIVEIRA, 2003, p. 45). Saviani (2002, p. 3) corrobora esta idéia ao afirmar que a sociedade atual é “marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado e que tudo, desde as visões de sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos, passa pelo crivo mercadológico”. Nesta perspectiva, o mercado é visto como instância reguladora da vida humana e de atendimento das exigências de maior qualificação para o trabalho postas a todos os setores, inclusive ao educacional.

Da educação tem-se exigido coordenar forças para se adequar à lógica do mercado e sustentar as constantes transformações no mundo do trabalho. Dela se requer “um novo papel e um novo padrão de gestão educacional em que a racionalidade e os critérios de mercado [passem] a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino” (ARELARO, 2000, p. 100).

Diante das transformações sofridas pelo país e procurando alinhá-las ao processo educativo, fez-se necessário promover alguns ajustamentos no sistema educacional para adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, coerente com o modelo de desenvolvimento em curso, uma vez que

o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (MIRANDA, 1997, p. 41).

Além disso, outros fatores formaram um campo fértil para a reestruturação do sistema educacional do país, dentre os quais destacam-se: as estatísticas de altos índices de evasão e repetência; a contabilização do custo do tempo de permanência dos alunos na escola; a redução nos investimentos para educação e os indicadores de defasagens educacionais como causa de subdesenvolvimento; a implantação de projetos de “qualidade total” em vários estados brasileiros em conjunto com o Banco Mundial³, redefinindo conceitos e conduzindo os estudos e as reflexões que, vinculando “educação-pobreza e educação-desenvolvimento econômico-social”, orientaram a reforma educacional (SILVA, 1998).

Neste panorama foi aprovada a LDB/96, cujas principais mudanças foram: a definição do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível, responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil; separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio (RAMOS, 2001a).

À educação profissionalizante foi reservado o capítulo III, artigos 39 a 42. Neles estão estabelecidos, como aponta Saviani (1999, p. 215),

a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia (art. 39), a articulação com o ensino regular ou outras estratégias de educação continuada (art. 40), ao aproveitamento do conhecimento obtido através da educação profissional para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 41) e a oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais (art. 42).

A “pedra de toque” deste fragmento do documento legal é a desvinculação do ensino médio do ensino profissionalizante, oferecendo aos egressos do ensino fundamental o acesso à educação profissional, após a conclusão do ensino médio ou concomitantemente a ele.

A nova LDB foi complementada pelo Decreto nº 2208, de 17/04/97, que instituiu e regulamentou o ensino profissional em diferentes níveis: básico,

³ O Banco Mundial, nas últimas décadas, vem se constituindo como a principal agência de assessoria técnica na área educacional de países em desenvolvimento, como o Brasil. Na contemporaneidade, o seu nível de abrangência tem aumentado, pois ele vem se envolvendo, não apenas no fomento [...], mas também participando efetivamente das políticas públicas em educação, por meio de seus consultores [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 45).

técnico e tecnológico.

- a. O Nível Básico tem por objetivo atender às necessidades de qualificação, re-qualificação e re-profissionalização de trabalhadores com diferentes graus de escolaridade.
- b. O Nível Técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional. Para isso o aluno deve estar cursando ou já ter concluído o ensino médio. Sua organização e estrutura curricular são independentes do ensino médio regular e pode ser oferecido sob a forma de módulos.
- c. O Nível Tecnológico abrange os cursos de nível superior na área tecnológica e destina-se aos egressos do ensino médio e técnico.

Segundo o ordenamento legal, o ensino profissionalizante, em seus diferentes níveis, visa uma formação geral ampla e específica para o exercício de atividades produtivas; o desenvolvimento de destrezas técnicas para o desempenho da atividade profissional de maneira satisfatória; o acesso às conquistas científicas e tecnológicas; o aperfeiçoamento, atualização e especialização do trabalhador; a valorização da experiência profissional e dos conhecimentos já adquiridos e a possibilidade de aproveitamento destes, mediante a realização de avaliação, para certificação correspondente ao ensino profissional de nível médio.

Os referidos documentos destacam a necessidade de as instituições, responsáveis por esta modalidade de ensino, oferecerem: estrutura adequada (instalações, recursos materiais e humanos); um projeto político pedagógico voltado à formação de competências; a execução de um programa integrado de qualificação e/ou re-qualificação profissional; o desenvolvimento de estratégias educativas que considerem os trabalhadores adultos, que em sua maioria já têm uma vida profissional ativa. Portanto, tais estratégias devem possibilitar a consolidação de um corpo de conhecimentos científicos, articulados com os saberes construídos na prática.

2.1 OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA LEGISLAÇÃO

Saviani (1999, p. 216) alerta que, embora tenha sido inédito na lei conferir atenção especial à educação profissionalizante, o texto constitui mais “uma carta de intenções [...] já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (especialmente financeiras) sobre esta modalidade de ensino.

Complementando esta análise, Bueno (1998, p. 145) aponta um aspecto ambicioso do decreto, qual seja:

a identificação e atualização permanente de competências básicas por área profissional, as quais fundamentarão propostas de educação permanente em todos os níveis, adequadas às constantes transformações no mundo do trabalho (qualificação, requalificação e reprofissionalização) e, até mesmo, mecanismo para superação de deficiências decorrentes de escolarização anterior.

Esta observação torna-se pertinente na medida em que o texto legal não esclarece as condições de operacionalização para que os objetivos estabelecidos se consubstanciem na edificação do projeto de educação profissional. Assim, embora pretenda assegurar o acesso do estudante às conquistas científicas e tecnológicas e dotá-lo de instrumentos intelectuais que garantam o desenvolvimento de competências, como isso se realizará é uma questão lacunar nos textos normativos.

Vale registrar que o atual descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública e a não obrigatoriedade da oferta do ensino profissional por instituições públicas (SAVIANI, 2002) oneram a sociedade que, cada vez mais, investe recursos para suprir o seu processo educativo, tornando difícil a concretização dos objetivos preconizados pela lei, particularmente no que diz respeito à ampliação da oportunidade de educação. Boa parte dos cursos na área profissional é ofertada por instituições privadas, implicando em esforços da família, ou mesmo do aluno, para assumir os custos financeiros desta formação.

A clientela que procura o ensino profissional, ressalvadas as exceções, necessita trabalhar – simultaneamente ao estudo – para garantir os recursos necessários para a manutenção do curso. Além disso, por ter caráter complementar ao ensino médio e exigir a conclusão deste para a certificação de

ensino técnico profissional, uma grande parcela dos alunos não tem condições de “transitar” entre os dois cursos simultaneamente e, não conseguindo vencer o desafio de prolongar o tempo de escolaridade, abandonam o curso antes da conclusão. Desta forma, mesmo a educação profissional é, para muitos, uma aspiração difícil de se tornar realidade.

As dificuldades dizem respeito não somente à insuficiência de recursos para arcar com o custo da formação, mas também à resistência na busca de escolarização, ou, ainda, a entendimentos equivocados, senão desviantes, sobre a necessidade de formação profissional.

Castro (2003, p. 20) convida a que “comemoremos a chegada da classe operária às escolas técnicas. Mas nos preocupemos com as políticas elitistas disfarçadas que, ao prometer uma miragem, acabam não oferecendo nada”. Este comentário, revelador de uma certa desconfiança quanto ao projeto, não é sem causa. Historicamente, o sistema educacional, na via profissional, encarregou-se de oferecer habilitações puramente técnicas em escolas abandonadas ao acaso do poder público, desprestigiadas, que, de modo geral, não concretizaram seus objetivos nem de formação geral nem de preparação para o trabalho.

Questões como dualidade, seletividade, indefinição, opacidade do sistema, inconsistência, descompasso entre a formação e as exigências do mercado alimentaram e continuam alimentando o debate sobre ensino profissional e suscitando recorrentes críticas às intenções desta modalidade de ensino que tem sido marcada como uma alternativa popular de educação, destinada às camadas mais carentes da sociedade ou, ainda, como uma opção para aqueles que, por não conseguirem manter-se na vertente preparatória para o ensino superior, vão sendo encaminhados para uma formação que prepare diretamente para o trabalho produtivo, ora de forma compulsória, conforme lei anterior, ora de forma optativa, conforme nova lei (OLIVEIRA, 2003; CASTRO, 1997).

É bom lembrar que, ao longo do tempo, as atividades relacionadas à formação profissional foram fortemente marcadas pela questão técnica – aquela relacionada diretamente aos procedimentos básicos, rotineiros e prescritos para o desenvolvimento do trabalho – não priorizando o valor de outros conhecimentos considerados acadêmicos. Ainda é muito forte a idéia de que o ensino profissional privilegia apenas a dimensão técnica, descaracterizando os objetivos formativos. Romper com a idéia de que basta o “saber fazer” é uma das condições para superar

as malfadadas experiências do ensino profissional em momentos precedentes.

Sem pretender uma visão idealizada, algumas conseqüências positivas podem advir da proposta de ensino profissional desde que as instituições formadoras fundamentem o processo educativo em conhecimentos abrangentes e sólidos; que fomentem discussões sobre a formação acadêmica e profissional nas dimensões técnica e pedagógica; que criem condições para o desenvolvimento de competências e habilidades e para a promoção de atuações profissionais coerentes com as transformações ocorridas no processo de trabalho.

Os cursos profissionalizantes têm se mantido com crescente procura, justificada por muitos e variados elementos de forte pressão social. Dentre eles destacam-se o tempo de permanência escolar reduzido pela crescente necessidade de ingresso prematuro dos jovens no mercado de trabalho; o processo de industrialização tecnológico e a exigência de mão-de-obra qualificada; a aspiração de empregabilidade ou de disputa às chances oferecidas; o desejo e a esperança de ascensão social pela via da escolarização; a dificuldade de acesso ao ensino superior. Com efeito, para muitos, o ensino profissional é considerado como ampliação de oportunidades.

Apresentar as contradições que perpassam a reforma educacional, não significa rejeitar sua importância. De acordo com Valente (2002, p. 77) “apesar do seu atrelamento aos ditames das agências internacionais de financiamento [...], oferece um arcabouço legal que propicia uma atuação escolar mais rica, flexível e de acordo com as injunções do nosso momento histórico”.

É preciso reconhecer os pontos positivos que este novo ordenamento traz como proposta de formação, enquanto meio de preparação para atuação profissional, como equilíbrio da atuação prática e intelectual, como possibilidade de flexibilização no tempo de aquisição desse preparo e como oportunidade de permanência e terminalidade da formação oferecida. Ainda que não sejam estes os únicos aspectos a serem considerados, não se pode negar sua relevância.

Apesar das críticas manifestas ao processo de reforma e reorganização da educação profissional, esta tem sido alvo de políticas educacionais para a formação, qualificação e valorização daqueles que almejam a inserção no mercado de trabalho e daqueles que já integram o setor produtivo.

2.2 A PREMISSA E A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL

A reforma educacional implementada pela Lei 9394/96 (LDB) e os demais documentos, que regulamentam o ensino profissional, concebem-no como educação de base científico-tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, cujos conteúdos atendam à formação de um novo perfil de trabalhadores. Trazem, como cerne, o modelo de formação baseado no conceito de competência, tendo seus parâmetros assentados na demanda do mercado de trabalho e no perfil ocupacional, ou seja, no desenvolvimento de competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho, em consonância com as áreas profissionais. Essas competências são

[...] identificadas em forma de perfil, mediante estudos das atividades profissionais, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores, a serem permanentemente atualizados por meio de mecanismos institucionalizados pelo Ministério da Educação, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (RAMOS, 2001a, p. 5).

Para identificar o perfil de competências essenciais a cada área, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), com a participação das organizações empresariais, desenvolveu pesquisas para detectar as demandas e tendências do mercado, analisou os processos produtivos em cada área profissional, definiu áreas profissionais, identificou as competências, habilidades e bases tecnológicas requeridas para os técnicos.

Uma vez identificadas e definidas as competências necessárias ao exercício profissional e para promover um ajuste do perfil profissional às demandas do mundo produtivo, o Ministério da Educação elaborou os Referenciais Curriculares Nacionais de Cursos Técnicos, tendo em vista subsidiar a construção, pelas escolas, de projetos pedagógicos baseados na idéia de formação de competências profissionais.

As organizações responsáveis pela formação profissional são autônomas na construção e atualização dos currículos, mas necessitam apresentar como pano de fundo – a balizar suas propostas – os documentos orientadores: Diretrizes Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares.

Esta autonomia permite a estruturação de currículos modularizados⁴, os quais conferem maior flexibilidade à instituição de forma a permitir-lhe ajustar os conteúdos teóricos e práticos a serem trabalhados e promover o desenvolvimento de “uma família” de competências e habilidades profissionais, dotando a clientela das condições necessárias para responder favoravelmente às exigências do processo produtivo em uma realidade em constante mutação.

2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

O conceito de competências profissionais não é novo, mas “tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

No contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, no modelo de produção taylorista/fordista, de intensa divisão social e técnica do trabalho e de produção em série, assumindo

o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias [...] dos trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 2).

Com a crise desse modelo e com o movimento de mundialização econômica, com a exacerbação da competição nos mercados, com a ampliação das demandas por melhoria da qualidade de produtos e, ainda, com as mudanças nos processos de produção e trabalho, tornam-se insuficientes as competências centradas no saber fazer, até porque o conceito de competência

passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente

⁴ Decreto 2208/97 art 8º

em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como "usuário" demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal (KUENZER, 2002, p. 3).

As empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais de formação, sobretudo escolar, em função das novas exigências. As competências são desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional. A aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação de competências é baseada nos resultados observáveis (DELUIZ, 2001; KUENZER, 2000).

A noção de competência, então, ganha intensa e rápida penetração no campo educacional, associando-se à idéia de formação (ROPÉ; TANGUY, 1997). As propostas curriculares passam a privilegiar uma visão globalizada dos conteúdos, destacando a importância do estabelecimento de relações conceituais, sociais e pessoais, a atribuição de sentido ao saberes aliados à compreensão da realidade e, ainda, na possibilidade de transferência destes saberes a outros contextos para resolução de problemas.

Considera-se importante não só a aquisição dos saberes escolares ou técnico-profissionais, mas também a capacidade de adaptação e uso destes saberes para obtenção de resultados em função das exigências das situações de trabalho e da realidade social.

Como bem expressa Resende (2000, p. 32), a competência é "resultante da combinação de conhecimentos com comportamentos. Conhecimentos que incluem formação, treinamento, experiência, auto-desenvolvimento. Comportamento que engloba habilidades, interesse, vontade", tendo em vista obter resultados objetivos.

Segundo Deluiz (2001), competência profissional é, em termos gerais, a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto.

Atribui-se, portanto, ao indivíduo a faculdade de adaptação, de

iniciativa, de assunção de responsabilidades, de reflexividade e criticidade para o bom desempenho profissional, em contextos de trabalho em constante mudança. A competência profissional, portanto, exige conhecimento manifesto na ação. Não basta que o trabalhador “saiba fazer”, mas que saiba “por que fazer” e quais conseqüências podem advir de sua ação.

Na Resolução 4/99⁵, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), a competência profissional também é referida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz⁶ de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Esta noção refere-se aos saberes, ao saber-fazer, ao saber-ser e ao saber-agir exigidos pela atividade profissional (DELUIZ, 2001; DEBRESBITÉRIS, 2000):

- a. os saberes: um conjunto de operações intelectuais que articulam e associam informações, idéias e conhecimentos;
- b. o saber-fazer: aplicação prática do que foi elaborado cognitivamente e manifesto por destrezas/habilidades;
- c. o saber-ser: os valores e as predisposições para ações e decisões, constituídos por referenciais estéticos, políticos e éticos;
- d. o saber-agir: mobilização de recursos com padrões de qualidade para a obtenção de resultados.

O compromisso do ensino profissional é, portanto, capacitar e qualificar os indivíduos para que possam dar respostas novas, criativas e adequadas aos desafios profissionais e atender com eficácia ao que é requerido da atividade profissional.

De acordo com Ramos (2001a), por se referirem à área profissional, as competências definidas nos documentos são abrangentes, gerais e comuns a

⁵ Resolução CNE/CEB nº4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>

⁶ Resende (2000, p. 48), citando Peter Drucker, traz as seguintes definições: **eficiência** – executar trabalhos, desenvolver ações e atividades dentro de padrões de correção, de segurança, com respeito as normas e leis (fazer as coisas bem ou corretamente); **eficácia** – fazer o que precisa ser feito com objetividade e prioridade, tendo foco em resultados.

todos, independente do campo de atuação. Técnicos com habilitações diversas, mas relativas a uma mesma área, devem deter as mesmas competências profissionais gerais, às quais devem ser acrescidas as competências profissionais específicas de cada habilitação.

As competências específicas de cada habilitação, porém, não se resumem às habilidades motoras, pois “nenhum fazer em si, isoladamente, expressa efetivamente as competências de uma pessoa” (MARQUES, 2002, p. 21). É mister à educação profissional proporcionar a complementação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Isto implica, para as instituições de educação profissional, a organização de programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa e autonomia intelectual (DEPRESBITÉRIS, 2000).

Amplia-se, assim, a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos que contemplem, além dos conhecimentos e habilidades demandados por ocupações no mercado de trabalho, conteúdos contextualizados e novas formas de organização do trabalho educativo; que o corpo docente se utilize de metodologias ativas e que propicie o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, de comunicar idéias, de tomar decisões, de desenvolver crescente autonomia intelectual, de monitorar o próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso os espaços formativos devem

constituir-se como “organizações qualificadoras”, propiciando aos educandos condições de participação, de diálogo, de negociação e de intervenção, o que implicaria em mudanças nos métodos de ensino e nas estratégias pedagógicas, além de uma redefinição do papel dos docentes (DELUIZ, 2001, p. 12).

A educação profissional, segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99⁷, embora tenha foco no mercado de trabalho e nas habilidades técnicas, não prescinde da formação integral, nem substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra.

⁷ Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>

Ela deve ser de caráter complementar, portanto não pode estar separada da formação acadêmica. Como bem enfatiza Deluiz (2001, p. 11), se “reduzir a formação do trabalhador à esfera profissional, em detrimento de uma formação integral [...], a abordagem das competências tende a tornar-se reducionista, instrumentadora e tecnicista”.

Portanto, as agências formadoras têm a responsabilidade de alinhar a educação geral com a formação profissional, pois, sem uma educação consistente, a formação profissional não se sustenta, torna-se esvaziada, não atendendo as exigências do processo produtivo e nem se apresentando suficiente para o desenvolvimento das competências e habilidades pessoais e profissionais.

Faz-se necessário, então, assentar o ensino profissionalizante sobre novas bases para atender o propósito legal, constituí-lo como um tipo de educação que equilibre capacidade de atuação profissional de forma intelectual, prática, política e ética. Se assim for, deixará de ser considerado um empreendimento secundário mantido apenas por motivos mercantilistas.

2.4 O CONTEXTO PROFISSIONAL DA ÁREA DE ENFERMAGEM

O sistema de saúde no Brasil “faz parte do setor de serviços, integrando o conjunto das atividades denominado serviços de consumo coletivo” (DELUIZ, 2001, p. 8). E, tal como outras áreas, tem experimentado mudanças que se relacionam direta e indiretamente com as que ocorrem nos setores econômico, social e político.

Essas mudanças, de forma geral, têm sido focadas na produtividade, na qualidade, na redução de custos, na racionalidade e aperfeiçoamento dos processos e serviços, nas formas de organização do trabalho (DELUIZ, 2001) e na qualificação de recursos humanos – exigências cada vez mais constantes, prementes e complexas.

A complexidade decorre do fato de que, do profissional da área da saúde, é requerida não só a flexibilidade técnico-instrumental, como também a flexibilidade intelectual. Espera-se que atue de maneira integrada e em equipe; que tenha capacidade de diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação

a uma dada situação; que faça escolhas pertinentes; que saiba gerir a diversidade de sua atividade produtiva (DELUIZ, 2001). Porém um dos pontos críticos tem sido justamente relacionado ao perfil, às competências e às habilidades necessárias aos profissionais para a execução dos serviços em saúde. Ao longo do tempo, a área da saúde foi caracterizada pela existência de:

postos de trabalho separados, mas encadeados, tarefas simples e rotineiras, geralmente prescritas, intensa divisão técnica do trabalho com a separação entre concepção e execução e grande contingente de trabalhadores semi-qualificados com um mínimo de possibilidade de intervenção autônoma no processo de trabalho (DELUIZ, 2001, p.8).

Manteve uma “prática de contratação de pessoal formalmente não qualificado, que viria a ser preparado para o atendimento da enfermagem no próprio serviço” (BRASIL, 2001, p. 7), fazendo crescer aceleradamente o número de trabalhadores que se integravam no atendimento à saúde e que não detinham, de modo geral, sequer a escolaridade mínima.

Em geral, estes trabalhadores eram contratados para prestar serviços nos setores de limpeza ou serviços gerais dos hospitais e ambulatórios e, aos poucos, integravam-se à rotina dos enfermeiros aprendendo a realizar algumas tarefas inerentes aos serviços de atenção à saúde. Passavam, então, a desenvolver atividades de atendimento ao paciente, para as quais não estavam habilitados, incorrendo na ilegalidade da prestação de serviços. Esses semi-profissionais foram denominados “atendentes de enfermagem”⁸.

Apesar da atividade que exercem não ser reconhecida enquanto profissão, os atendentes de enfermagem constituem o contingente mais numeroso entre os trabalhadores da área de enfermagem e, também, de toda a área de saúde, sendo os responsáveis “por ações e cuidados de enfermagem em unidades de atenção básica de saúde, distribuídas por todo o território nacional inclusive em áreas onde a presença de médicos e enfermeiros sempre se mostrou pequena” (BRASIL, 2001, p. 7).

Assim, a demanda sempre crescente de trabalho no setor, a inexistência de legislação que regulamentasse o exercício da profissão, a pequena

⁸ Atendente de enfermagem é a denominação que se dá àquele que presta serviços de saúde sem formação específica para o desempenho de atividades atinentes às ações de saúde.

oferta de cursos de formação – geralmente promovidos somente nos grandes centros – e a falta de escolaridade mínima necessária para efetuar matrícula no curso de formação, foram alguns dos fatores que contribuíram para constituição de um grande contingente de trabalhadores envolvidos com a prestação de serviços na área da saúde sem a devida formação profissional.

A Lei do Exercício Profissional de Enfermagem, em vigor desde 1986, visando conter o exercício ilegal da profissão, regulamentou três categorias profissionais: enfermeiros, técnicos de enfermagem e auxiliares de enfermagem, bem como definiu suas respectivas atribuições e fixou prazo para a qualificação formal – condição para a legalização da situação de trabalho e extinção da categoria “atendentes de enfermagem”. Assim, consoante ao texto legal, no prazo máximo de dez anos, os atendentes de enfermagem deveriam qualificar-se formalmente como “auxiliares de enfermagem”.

Foram gestados projetos para a adequada qualificação desses profissionais, porém com resultados pouco satisfatórios diante do grande número de trabalhadores agregados ao setor de saúde, tanto no setor público como privado, e que precisavam de atendimento em nível nacional.

Paralelamente, os movimentos para a reforma no sistema público de saúde forneceram as bases para mudanças substanciais no modelo vigente e culminaram na criação do Sistema Único de Saúde (SUS)⁹,

um sistema estruturado com base na descentralização, no atendimento integral e na participação comunitária, organizado em cada nível de governo sob comando único, ao mesmo tempo em que se admitia a participação supletiva do setor privado (BRASIL, 2001, p. 8).

É oportuno ressaltar que, com a implantação do SUS, houve significativa alteração na situação de assistência à saúde pública até então vigente, cuja cobertura do atendimento era proporcionada apenas a seus beneficiários, ou seja, a assistência era disponibilizada apenas aos segurados do sistema de Previdência Social, integrados ao mercado formal de trabalho.

Com a instituição do SUS, os serviços e ações de saúde passaram a

⁹ Assegurado pela constituição de 1988. Regulamentado pelas Leis Orgânicas da Saúde nº 8.080/90 e Lei nº 8.142/90. Demais documentos: Normas Operacionais Básicas– NOB– de 1991, 1993, 1996; Emenda Constitucional nº 29/2000; Norma Operacional de Assistência à Saúde –NOAS– 2001.

ser oferecidos de forma integral e gratuita à população, indistintamente, expandindo a cobertura para além dos segurados da Previdência Social e ampliando o acesso aos serviços de saúde em nível nacional. Além disso, procurando conter a necessidade de assistência médico-hospitalar, foram tomadas medidas de proteção, prevenção, recuperação e promoção à saúde, entre elas, o incentivo às ações de vigilância à saúde, pela criação de programas como Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), instituído em 1991, e o Programa Saúde da Família (PSF), instituído em 1994.

O modelo assistencial foi redefinido, a “atenção à saúde” valorizada e a oferta organizada de serviços de saúde envolveu novos âmbitos de atuação profissional (clínicas, ambulatórios, fábricas, domicílios, comunidades, creches) e novos processos de trabalho (atenção à família, vigilância à saúde, internação domiciliar) (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2000).

Com a ampliação na oferta de serviços, conseqüentemente, ampliou-se a oferta de empregos no setor de saúde, no entanto,

[...] os gestores, impelidos pela necessidade de responder pela melhoria da qualidade da assistência prestada e dar respostas efetivas à população, buscam diferentes estratégias para compor seu quadro de pessoal, com predomínio da contratação de pessoal com baixa qualificação e sem experiência prévia (SÓRIO, 2002, p. 48).

O que se configura então é que, embora a nova política de saúde reclamasse por recursos humanos qualificados para a consolidação de seus objetivos, “o aparato formador não acompanhou o crescimento da demanda por pessoal do setor, e o contingente de pessoal não qualificado aumentou” (BRASIL, 2001, p. 9). De forma que um número expressivo de trabalhadores, com nível baixo de escolaridade, experiência e qualificação, continuou e continua atuando em estabelecimentos de saúde. Conforme analisa Sório (2002, p. 47):

Os trabalhadores que atuaram e vêm atuando no processo produtivo em saúde, sem formação profissional e qualificação específicas para as funções que exercem, não vislumbram uma inserção digna nos planos de cargos e salários de suas instituições, não alimentam expectativas de crescimento funcional e muito menos obtêm registro profissional, fornecido pelos órgãos de classe. Como resultado disso, esses trabalhadores têm sido marginalizados e tido baixo reconhecimento profissional e social.

Fatores dos mais variados colaboraram para manter esses semi-profissionais do lado de fora da formação acadêmica e profissional, retardando o itinerário da escolarização, entre eles: a falta de recursos financeiros para arcar com o ônus da formação, que é majoritariamente executada por instituições particulares¹⁰; a sobrecarga de trabalho e a conseqüente falta de tempo para se dedicar aos estudos; a idade; as responsabilidades familiares; a dificuldade de acesso aos locais de oferta de cursos. Ainda outros fatores podem ser enunciados:

[...] a deficiência das escolas profissionais para atender às necessidades de preparação de pessoal para o setor, na quantidade e qualidade desejadas, a falta de uma política e de mecanismos que possibilitassem a formação em saúde, o perfil social heterogêneo dos trabalhadores já empregados, as qualificações incipientes feitas por meio de treinamentos pontuais realizados em serviço e a dispersão geográfica (SÓRIO, 2002, p. 47).

Este conjunto de fatores contribuiu para conservar a formação precária e a baixa qualificação da abundante força de trabalho empregada no setor da saúde/enfermagem, acarretando riscos crescentes para a população atendida nas diversas instituições de saúde, bem como para os próprios trabalhadores do setor.

Todavia, as crescentes exigências do contexto econômico e social, principalmente aquelas relativas à produtividade, à qualidade, à racionalização de custos e de mão-de-obra especializada, às alterações introduzidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, à necessidade dos serviços de média e alta complexidade, à criação de novos campos de atuação, estabeleceram como imperativos a implementação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em competências profissionais e a compreensão global do processo de trabalho de atenção à saúde (BRASIL, 2001).

Portanto, o desafio estava posto: aproximar de forma adequada a força de trabalho em enfermagem, a inovação tecnológica e o paradigma das competências requeridas, para dar conta de atender a formação de profissionais aptos a atuarem com responsabilidade, não limitados à execução técnica de atividades repetitivas, e capazes de articular o saber desenvolvido na prática com o

¹⁰ Segundo Lima et al (2002, p. 45) as instituições particulares representam 84,7% da oferta de cursos de Ensino Profissional de nível Técnico de Enfermagem no país.

conhecimento científico.

Assim, por iniciativa do Ministério da Saúde foi criado e implantado, em todo território nacional, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFABE, sob a responsabilidade da Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde – SIS e articulado com instituições voltadas à formação para a área da saúde.

O projeto, previsto para ter duração de quatro anos (2000-2004), intentou atender cerca de duzentos e cinquenta mil trabalhadores, tanto do setor público como do setor privado, que estão exercendo suas funções sem a devida qualificação profissional. Desse modo, pode-se dizer que, com o projeto PROFABE, uniu-se uma população trabalhadora carente de formação a uma política pública de formação continuada.

2.5 O PROFABE E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ÁREA DE SAÚDE

A preocupação com a melhoria do processo de atenção à saúde determinou a proposição dos principais objetivos do PROFABE:

[...] qualificar esses trabalhadores que exercem sua profissão de forma irregular, diminuindo os riscos à população atendida e melhorando a qualidade da atenção hospitalar e ambulatorial, particularmente nos estabelecimentos integrantes do SUS. Ao mesmo tempo, criar condições de continuidade e sustentabilidade para os programas de formação de nível médio para a saúde, para impedir que um novo contingente de trabalhadores em situação irregular possa surgir no futuro (BRASIL, 2001, p. 9).

O projeto que vem sendo implementado propõe uma mudança no perfil dos profissionais que atendem a área da saúde, oferecendo atualização científica e tecnológica para a melhoria da qualidade do atendimento ambulatorial e hospitalar prestado, reduzindo o “déficit de pessoal qualificado para atuar no setor e reforçando o quadro normativo e de regulamentação na área da saúde” (BRASIL, 2001, p. 10).

Os recursos para o projeto são oriundos de empréstimos junto ao

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Tesouro Nacional e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e são utilizados em conformidade com os projetos por eles aprovados. Os cursos ofertados aos trabalhadores atuantes ou que exerceram, por certo período, atividades na área da enfermagem, são oferecidos de forma descentralizada em todo o território nacional por diferentes agências formadoras, em três modalidades:

- a) Complementação da escolarização para aqueles que não concluíram o ensino fundamental – exigência mínima para frequentar o curso de qualificação.
- b) Qualificação Profissional de Nível Técnico (auxiliar de enfermagem), oferecido aos trabalhadores que concluíram o ensino fundamental.
- c) Habilitação Profissional de Nível Técnico (técnico de enfermagem), para os trabalhadores portadores do certificado de conclusão do ensino médio e do certificado de conclusão do curso de auxiliar de enfermagem.

Para ir ao encontro dos objetivos de formação/qualificação de recursos humanos para o exercício das atividades de enfermagem e para atender as mudanças advindas da Reforma Educacional para o ensino profissionalizante, o PROFAE atua por diferentes vias: a da escolarização em nível de conclusão do ensino fundamental, ofertando cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; a da formação para o exercício profissional, ofertado pelas escolas e entidades devidamente autorizadas e especializadas nesta vertente profissional; a da certificação/ou titulação que contempla a habilitação profissional de nível técnico e garante ao trabalhador a regularização da situação profissional; a da formação pedagógica aos enfermeiros para atuação na qualificação profissional, promovendo cursos em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz e universidades públicas do país. Tendo em vista o monitoramento e avaliação da execução dos projetos, em nível estadual, as Agências Regionais executam a supervisão dos cursos.

O PROFAE chamou para si o desafio de incorporar um contingente, anteriormente excluído do processo de escolarização, no rol da formação e capacitação profissional para o posterior reconhecimento legal das funções já desempenhadas.

Portanto, o ensino profissionalizante, oferecido aos alunos do PROFAE, diz respeito à promoção de condições de avanço em nível de escolaridade, ao aprimoramento de habilidades para a prestação de serviços e ao desenvolvimento de competências para diagnosticar problemas e resolvê-los de maneira adequada. Competências estas baseadas na apropriação e domínio progressivo de conhecimentos científicos e tecnológicos e na capacidade de mobilizar estes saberes para o enfrentamento das situações referentes ao exercício de atividades pessoais e laborais.

Ainda que críticas sejam tecidas à legislação relativa à educação profissional e às fragilidades deste nível de ensino, ela beneficiou a implantação e concretização de formação e aprimoramento dos profissionais que atuam no setor da saúde/enfermagem.

Neste sentido, o PROFAE ofereceu o direito à complementação da educação fundamental, assegurando o acesso à educação profissional e assumindo o compromisso político de atendimento à necessidade de formação específica para um expressivo universo de trabalhadores adultos que atuam ou atuaram nos variados espaços da saúde/enfermagem.

A abrangência do atendimento atingiu uma clientela de jovens e adultos que não teve oportunidade de freqüentar a escola e/ou, quando a freqüentou, foi por períodos marcados por descontinuidades, implicando em defasagem idade/série e, para a maioria, em abandono.

Esse grupo de adultos trabalhadores, composto prevalentemente por mulheres, que retornam à escola em busca de complementaridade de seus estudos e de qualificação profissional, o fazem em condições particulares e complexas: acumulam extensas jornadas de trabalho, pois a sub-remuneração que recebem estimula a busca de inúmeros empregos; dividem o tempo com compromissos familiares; nutrem expectativas quanto à regularização profissional para manutenção do posto de trabalho; almejam maior valorização dos conhecimentos práticos; aspiram por realocação/reingresso no mercado de trabalho.

Entretanto, faz-se necessário considerar que é ilusório pensar que o problema do desemprego e/ou da exclusão social de trabalhadores possa ser resolvido apenas com oferta de escolaridade e qualificação profissional. Faz-se necessário, também, articular políticas que fomentem a geração de trabalho e de renda com ampliação das oportunidades laborais, para que o acesso e a

permanência no mercado profissional sejam garantidos.

Soler (apud PICONEZ, 2002, p. 35) analisa a função da escola como a de “preparar, qualificar, assim como a de melhorar o nível de conhecimento dos trabalhadores [...] a fim de aumentar a eficiência produtiva”. E não há de se negar que o projeto PROFAE, ao oferecer formação profissional, tem em vista garantir esta finalidade, mas o processo de formação não pode estar voltado somente para a preparação ao trabalho, ainda que atenda a essa necessidade. Não deve ser encarado apenas como fator de permanência/sobrevivência no processo produtivo, mas como forma de aquisição de conhecimentos relevantes que permitam ao sujeito compreender-se como participante do processo sócio-histórico, fazer uma leitura adequada da realidade que o cerca e compreender suas ambigüidades. Mesmo não sendo o único espaço de aprendizagem, a escola tem este papel a desempenhar e, é preciso reconhecer, a educação profissional constitui condição importante para formar mais solidamente o trabalhador.

É certo que a educação acontece em variados contextos e que a prática é, também, geradora de conhecimentos. O PROFAE e as agências formadoras têm por meta oferecerem formação que articule conhecimento científico e valorização da experiência prática, pois sem conexão com o vivido, a teoria não se sustenta. É pertinente a análise de Piconez (2002, p. 40) de que “[...] o saber se constrói no contexto do trabalho, espaço de [...] articulação entre teoria e prática, pelo enfrentamento de problemas e pela troca de experiências”.

Portanto, é fundamental o aproveitamento das experiências práticas destes trabalhadores aliado à formação que os instrumente com ferramentas intelectuais mais abrangentes do que o domínio de conteúdos e que favoreça o desenvolvimento de competências cognitivas, procedimentais e atitudinais, para além daquelas demandadas mercadologicamente.

Não se pode concluir aqui um tema tão complexo da educação profissional, nem da profissionalização dos trabalhadores da área da saúde. O PROFAE ainda está passando por sucessivas avaliações/revisões, mas cabe destacar que tem despertado um novo olhar sobre a educação profissional, pois procura responder às necessidades reais de uma clientela que até então padecia da falta de escolarização, de capacitação, de legalização profissional, de (re)criação de novos conhecimentos e de ampliação de oportunidades.

Com isso, pode-se dizer que a proposta está resultando em uma

melhoria qualitativa tanto do nível educacional dos profissionais dos serviços básicos de saúde, quanto do contexto de exercício e atendimento profissional¹¹.

Mesmo sendo uma etapa limitada da escolaridade, constituiu-se em avanço, não só por oferecer condições para o domínio técnico e científico, mas por capacitar os atores para saber fazer, refletir e agir criticamente nas situações cotidianas. Também por possibilitar aos que dela participaram e participam, a continuidade nos estudos em outros níveis (graduação e pós-graduação), projetando a vida profissional e acadêmica.

2.6 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

As transformações no contexto de atenção à saúde devido à reforma sanitária, à universalização do acesso aos serviços de saúde e ao paradigma de promoção da saúde provocaram alterações no processo de trabalho. Juntamente, as inovações científicas e tecnológicas, a reivindicação de melhoria na qualidade dos serviços prestados e a priorização de medidas preventivas intensificaram as necessidades de compreensão ampla e global da atuação profissional, de maior articulação e organização do trabalho entre os diversos setores, de desenvolvimento de modelos de atenção voltados para a qualidade de vida e de maior integração das ações dos diferentes agentes que atuam na área da saúde.

Acrescenta-se que é um trabalho que apresenta algumas especificidades: é um “trabalho reflexivo” (OFFE, 1991), no qual o trabalhador precisa articular os saberes para tomar decisões; é um trabalho heterogêneo; é complexo e fragmentado devido à diversidade de profissões e profissionais que nele atuam e das tecnologias utilizadas; exige prontidão na assistência à clientela e resolutividade no atendimento; demanda a organização do trabalho, dos espaços e ambientes (DELUIZ, 2001).

Nestes termos, para o exercício profissional em saúde, não basta uma compreensão funcionalista dos processos de trabalho. Os desafios postos pela

¹¹ Conforme o Relatório Geral do 1º Fórum Nacional do PROFAE (2003, p. 58) até Dezembro de 2002, o projeto já havia qualificado 70 mil trabalhadores e mantinha 130 mil matriculados nos diversos cursos, em turmas sediadas em 2000 municípios.

realidade a estes, em saúde, assentam a competência profissional sobre o princípio da humanização e do cuidado em sua dimensão ética (RAMOS, 2001a).

A humanização envolve “um conjunto de ‘amenidades’ de trato e de possibilidade de escolhas em que se incluem os aspectos éticos. [...] inclui a organização do trabalho, a tecnologia, entendida no seu sentido amplo e não apenas material; o processo de trabalho; a equipe e o cliente/paciente” (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2000, p. 14).

A competência humana implicada na tarefa deste profissional diz respeito não somente aos aspectos técnico-instrumentais inerentes ao exercício profissional, bem como aos saberes voltados para a humanização do cuidado, a integralidade do cuidado, o comprometimento ético e o respeito às diferenças sócio-culturais. Assim, para o exercício profissional, é solicitado dos sujeitos uma relação participativa, flexível e pró-ativa, além de “[...] capacidades de diagnóstico e de solução de problemas, e aptidões para tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constantes mudanças e intervir no trabalho para melhoria da qualidade dos processos, produtos e serviços [...]” (DELUIZ, 2001, p. 08).

Os serviços de enfermagem, portanto, abarcam conjuntos heterogêneos de processos que devem ser organizados de forma apropriada para dar respostas às necessidades dos serviços de saúde da população. É um trabalho que “reveste-se da imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas na atividade” (DELUIZ, 2001, p.07).

Razão pela qual é mister “ampliar a qualificação dos trabalhadores em saúde, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais” (DELUIZ, 2001, p. 9), aproximando a formação desses profissionais das necessidades de atenção básica à saúde, da qualidade da prestação de serviços e da humanização dos cuidados. Portanto, é necessário desenvolver estratégias de formação que possam nortear e viabilizar o desenvolvimento das competências exigidas destes profissionais para que possam mobilizá-las no enfrentamento das situações cotidianas, com iniciativa, conhecimentos e responsabilidade.

São várias as competências requeridas para o trabalhador da área de saúde caracterizando, portanto, o perfil do profissional a ser formado. Seu embasamento legal repousa no estabelecido pela Resolução CEB/CNE nº 4/99,

enquanto sua orientação laboral prende-se aos reclamos que emergem do contexto de trabalho. São elas (DELUIZ, 2001):

- a. Competências técnicas, isto é, a capacidade de dominar os conteúdos das tarefas, das regras e dos procedimentos da área específica de trabalho, as habilidades para compreender os processos e lidar com os equipamentos, a capacidade de entender os sistemas e as redes de relações, a capacidade de obter e usar funções da prática avaliativa.
- b. Competências organizacionais ou metódicas, isto é, a capacidade de auto-planejamento, de auto-organização, de estabelecimento de métodos próprios, de gerenciamento de seu tempo e espaço, desenvolvendo a flexibilidade no processo de trabalho.
- c. Competências comunicativas, como a capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, de trabalho em equipe, desenvolvendo a prática do diálogo, o exercício da negociação e a comunicação interpessoal.
- d. Competências sociais, isto é, a capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos em fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho e a capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa.
- e. Competências pessoais, isto é, a capacidade de assumir a responsabilidade sobre o trabalho, de tomar a iniciativa, de exercitar a criatividade, de aprender, de ter abertura às mudanças, de desenvolver auto-estima, atributos que implicam no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho.
- f. Competências de cuidado, isto é, a capacidade de interagir com o paciente levando em consideração suas necessidades e escolhas, valorizando a autonomia que este tem para assumir

sua própria saúde, a partir da concepção de saúde como qualidade de vida.

- g.** Competência de serviço, ou seja, a capacidade de compreender e se indagar sobre os impactos e/ou benefícios – diretos ou indiretos – de seus atos profissionais sobre os serviços ou usuários.
- h.** Competência sócio-política, isto é, a capacidade de refletir sobre a esfera do mundo do trabalho, tendo consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, tendo autonomia de ação, manifestando compromisso social e comprometimento com o exercício da cidadania.

Um cuidado deve ser tomado, o de não limitar as competências à descrição de uma lista de atividades a serem executadas, mas de formar um profissional capaz de compreender seu papel e as implicações de sua ação. Neste aspecto é indissociável a relação trabalho-educação. Isto pressupõe uma formação pautada nos princípios da multissetorialidade, interdisciplinaridade e do envolvimento dos alunos em situações de prática de saúde desde o início e ao longo de todo o curso.

A MULTISSETORIALIDADE torna-se uma exigência na recomposição de trabalhos antes parcelados, de maneira a favorecer a comunicação entre os integrantes da equipe e agilizar os processos decisórios (DELUIZ, 2001).

A INTERDISCIPLINARIDADE entre áreas do saber significa a ruptura de fronteiras firmemente delineadas e que separam informações correlatas e complementares. O conhecimento não pode ser percebido como um dado exterior ao sujeito, a ser por ele incorporado acriticamente em fragmentos que se sobrepõem ou justapõem. A integração de saberes favorece a compreensão do processo de trabalho e confere significado às ações que são desenvolvidas cotidianamente pelo profissional em seu campo de atuação (DELUIZ, 2001).

O ENVOLVIMENTO DO ALUNO EM SITUAÇÕES DE PRÁTICA DE SAÚDE desde o início e ao longo de todo o curso é fundamental para a inter-relação teoria-prática, para atribuição de significado aos saberes apropriados, para a compreensão e utilização – em contextos variados – dos conhecimentos relativos ao exercício profissional. Todavia, tal situação pressupõe integração ensino-serviço;

desenvolvimento de processo de ensino fundamentado na problematização; promoção de condições que favoreçam a formação continuada; e, ainda, formação voltada para os compromissos ético, humanístico e social (DELUIZ, 2001).

Depreende-se do exposto que formar competências profissionais é muito mais do que transmitir e atestar os conhecimentos adquiridos. Subentende um trabalho diferenciado no interior das agências educativas, principalmente porque, mais que a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, faz-se necessário desenvolver a capacidade de mobilizar estes saberes para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos nas situações de trabalho. Assim, os espaços formativos não podem se isentar de favorecer a participação, o diálogo, a negociação e a intervenção, o que implica em alterações metodológicas, em redefinição do papel docente e, ainda, em re-significação da prática avaliativa. Sobre esta prática repousou a pesquisa.

3 O PROCESSO VIVENCIADO

Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem se olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

L. DEPRESBITÉRIS

Cumprido destacar, nesta parte do trabalho, os diversos momentos reservados às práticas avaliativas e às diferentes formas de condução do processo, consoante à natureza das aprendizagens almejadas e à complexidade das competências pretendidas, sem perder de vista o contexto em que ocorreram. A pretensão é compartilhar um processo, cuja característica principal foi a dinâmica e a pluralidade de nuances, expondo as reflexões que o trabalho permitiu, pois “não podemos pretender oferecer aos atores da cena educativa senão um plano a partir do qual estes terão que inventar sua prática” (HADJI, 2001b, p. 115).

Cotidianamente os professores enfrentam desafios para o desenvolvimento de seu trabalho de forma progressivamente mais adequada. É preciso ensinar; organizar o espaço e o tempo para atividades individuais e coletivas; manter regras de comportamentos para que haja respeito, segurança e coexistência pacífica; propor tarefas úteis a todo grupo; confrontar afirmações com a realidade; apresentar novos desafios (PERRENOUD, 1999). Atividades estas não fortuitas, mas articuladas e integradas com os propósitos educacionais e as necessidades dos estudantes.

Pimenta (1999, p. 30) lembra que “os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. Especialmente em uma proposta de formação baseada em competências, em que se busca capacitar os indivíduos para a (re)construção ativa dos conhecimentos, resolução de problemas de forma criativa e valorização do processo de reflexão sobre a ação.

Portanto, cobra-se do professor a habilidade de envolver os alunos no confronto e utilização dos conhecimentos; de criar condições para ampliação e potencialização das aprendizagens; de estimulá-los à observação, à reflexão, à investigação, à busca de soluções, à formulação de conceitos; à interação: saudável, produtiva, cooperativa e agradável.

A estes elementos liga-se também a avaliação. Ela não está isolada neste contexto. As práticas avaliativas diferenciadas, foco desta investigação, envolvem muito mais que novas formas e instrumentos de verificação das aprendizagens. Estão calcadas em uma concepção de acompanhamento e de orientação das ações educativas, favorável ao processo de formação tendo em vista aprendizagens significativas e melhores formas de ensinar. É um processo rigoroso e exigente que requer esforço pertinaz e muito trabalho.

Realizada por meio de variados instrumentos e em inúmeros momentos, a avaliação deve favorecer a confiança e o respeito individual, fortalecer as aquisições, desencadear reflexões, propiciar participação ativa dos alunos e promover adaptações visando o alcance do que se apresentou deficitário. Sendo assim, o formato que assume, ou que necessite assumir, não é uniforme. A avaliação é construída e reconstruída no cotidiano e é o seu “caráter metódico, instrumentado e constante que a distancia de práticas comuns” (PERRENOUD, 1999, p. 14) e que possibilita melhor corresponder a um modelo pedagógico condizente com a nova realidade de formação profissional.

3.1 AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Durante o tempo de investigação foi possível perceber situações múltiplas e variadas de avaliação da aprendizagem. A captura de alguns exemplos citados aqui é apenas um recorte dos acontecimentos observados em sala de aula, analisados com base nas observações, nas entrevistas com professores e alunos e nos documentos legais, fundamentados no referencial teórico.

Com base neste recorte elaborou-se, então, uma síntese sobre as concepções de avaliação manifestas, sobre os procedimentos avaliativos utilizados e sobre as ações que se desdobraram para o enfrentamento das questões escolares.

As diversas situações observadas remeteram para um cenário de onde emergem concepções distintas do ato de avaliar e para onde confluem as opções quanto às técnicas e estratégias empregadas para a avaliação da aprendizagem.

O sentido e o significado que os professores atribuem à avaliação repercute em seu trabalho docente norteando decisões e ações. Assim, os resultados avaliativos podem tanto suscitar novas relações visando melhoria da formação, como permanecer como categoria austera e classificatória com vistas a premiar ou punir. De uma forma ou de outra, há efeitos diretos no processo de formação que, no caso da educação profissional, tem exigido mudanças nos métodos de avaliação usualmente empregados, devidamente analisados em seus pressupostos básicos.

3.1.1 O conceito de avaliação e as conexões com a prática

A avaliação, por ela mesma, não é a solução para todos os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano, porém torna-se favorável à ação educativa quando subsidia as atribuições do fazer pedagógico, apresentando-se como mediadora da prática docente, conforme fica bem caracterizado nos seguintes depoimentos:

[...] as atribuições são muitas, mas a cada aula, a cada exposição, a cada trabalho em grupo eu avalio procurando considerar aquilo que estabeleci como relevante naquele momento, e vou tentando remediar os pontos falhos ou os entendimentos inadequados ou o conteúdo quando não ficou claro [...]. Vou planejando no decorrer das minhas aulas, mudando se for preciso. E assim eu vou percebendo o envolvimento dele e, aí, eu ganho os alunos! (PROFESSOR C)

Procuro perceber como é o movimento do aluno no aprendizado, porque tenho que saber enxergar o que ele aprendeu e no que evoluiu e isso de várias maneiras, para poder propor outras intervenções mais adequadas. Se ele não vai bem, tenho que saber o porquê ele não vai bem. (PROFESSORA F)

[...] sem avaliação não dá para perceber o que melhorou, nem se os objetivos foram alcançados [...] e ficar “atirando no escuro” não faz avançar o trabalho. Avaliando, dá para ir direto onde ficou a lacuna. (PROFESSORA E)

Tratada dessa forma, a avaliação tem a função de diagnosticar o processo e sinalizar encaminhamentos. Segundo Luckesi (2000, p. 69), a avaliação é definida como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Três elementos estão envolvidos nesta definição.

O primeiro é o juízo de qualidade: uma comparação de características de acordo com determinado padrão definido previamente como aceitável, ou seja, “[...] o juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado padrão ideal de julgamento” (LUCKESI, 2000, p. 69). Assim, para julgar o aluno, é preciso definir – de maneira clara e objetiva – os padrões de julgamento.

Um juízo de qualidade deve ser efetivado sobre dados relevantes da realidade, o segundo elemento envolvido na definição. Estes são “caracteres da realidade que dizem respeito ao objetivo que [se] tem ao proceder a avaliação” (LUCKESI, 2000, p. 73). As informações ou as constatações podem ser obtidas por diferentes procedimentos e devem ser analisadas com rigor científico para possibilitarem uma maior e melhor compreensão e para apoiarem decisões subseqüentes.

De posse das informações, é preciso propor os encaminhamentos adequados e coerentes com as necessidades evidenciadas, o que o autor chama de tomada de decisão – terceiro elemento a ser considerado. A tomada de decisão “se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória” (LUCKESI, 2000, p. 71).

Assim sendo, a avaliação praticada sob a égide destes princípios, supera a verificação que se encerra na coleta dos dados, e faculta uma tomada de decisão que possibilita auxiliar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem.

Integrada em uma perspectiva de qualidade das relações, a avaliação “permite julgar, identificar os níveis de compreensão dos alunos, localizar problemas e oferecer auxílio individual, ou ajustar o programa de acordo com as necessidades” (HARGREAVES, 2001, p. 150). Confere aos professores, portanto, a possibilidade de desenvolver ações diferenciadas, buscando elevar a apropriação de conhecimentos, seja alterando a metodologia, seja retomando o conteúdo, seja esclarecendo dúvidas. Neste sentido, a avaliação dá pistas para o aprimoramento do trabalho educativo.

As expressões manifestas pelos professores dão conta, também, de que os alunos são os parceiros que nutrem com informações o andamento do processo educativo. A valoração e o respeito para com eles configuram o caráter amoroso da avaliação (LUCKESI, 2000), possibilitando que tenham espaços garantidos e estímulo para avançar. Esta é a perspectiva humana e qualitativa de avaliação.

As práticas avaliativas diferenciadas, conseqüentemente, exigem dos envolvidos: contribuição, co-participação, comprometimento, auto-avaliação, análise crítica das ações para facilitar e orientar a elaboração e desenvolvimento de projetos coletivos e, acima de tudo, o aprimoramento das relações escolares.

No entanto, também foi possível perceber que não são todos os professores que se valem das informações coletadas para dar tratamento diferenciado às dificuldades de aprendizagem e novos encaminhamentos ao trabalho pedagógico. Para alguns, predomina o entendimento da sua ação na perspectiva de transmissão e da avaliação como um momento de prova, cujos resultados são tidos como reveladores do conhecimento dos alunos, quando há reprodução do conteúdo ensinado, evidenciado no dia da prova.

Isso pôde ser observado quando a PROFESSORA A, ao ser questionada por um aluno sobre uma questão da prova, reagiu dizendo: *“agora não é hora de perguntar, hora da prova é hora de **você** mostrar o que sabe a respeito disso”*. A ênfase, nesse caso, situa-se no quanto o aluno é capaz de reter do conteúdo trabalhado. Num outro momento, ao elogiar um aluno manifestou: *“ele sabe responder na íntegra tudo que eu falei na aula passada”*, como se a capacidade memorística traduzisse a aprendizagem.

Além disso, é reputado aos alunos, e somente a eles, a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. Os professores eximem-se de qualquer responsabilidade sobre esses resultados. A PROFESSORA B, em conversa informal, expressou: *“não sou eu quem dou a nota, mas sempre digo que todos podem ter a mesma pontuação. Vai depender deles... eu só vou atribuir aquilo que eles merecem”*. Sob este pretexto, obviamente, não há compromisso com a criação de condições pedagógicas diferenciadas.

Observou-se que no dia-a-dia dessas professoras, apesar da preocupação em identificarem as dificuldades e/ou insuficiências de aprendizagem dos alunos, não eram reservados momentos para a retomada do processo de

ensino, pretendendo assegurar que novos patamares de aprendizagem fossem alcançados. Aplicavam provas, transformavam os acertos e erros em pontuações, atribuíam notas ou escores e seguiam o programa, sem apresentarem preocupação com o trato pedagógico. O processo de avaliação não gerou indicadores de acompanhamento, não conduziu esses professores a um trabalho diferenciado, destinado a intervir nas dificuldades apresentadas. Fomentar uma aprendizagem eficaz e a devida preocupação com aquele que aprende – parece – não lhes dizia respeito.

O ponto norteador da educação profissional é possibilitar a construção de conhecimentos e competências definidas, o que não pode ser confundido com reprodução de conceitos, conhecimentos ou técnicas. Sobre isso, Ramos (2001b, p. 23) salienta que na

avaliação do aluno ou trabalhador em formação, pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem, evidenciando a capacidade do indivíduo de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem – conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas.

Portanto, na avaliação por competências não cabe, apenas e tão somente, uma quantificação metódica de acertos e erros, fragmentada e sem possibilidade de nova oportunidade de retomada do processo.

É certo que os professores são cobrados a prestarem contas quanto aos resultados dos alunos, no entanto, são livres na organização do trabalho, assim como são livres para aderirem a procedimentos de avaliação que realimentem o processo didático. Podem optar por múltiplas e diversificadas formas para a coleta de informações que manifestem os processos mentais e as aquisições dos alunos, articuladas com o projeto pedagógico, de modo a aprimorar os resultados obtidos.

Perrenoud (1999, p. 74) enfatiza que as “escolhas de um professor dependem, em grande parte, de suas crenças pessoais, de sua concepção da avaliação, de sua filosofia da seleção e do fracasso escolares, daquilo que ele considera uma avaliação justa e eficaz”. Assim, as ações avaliativas dos professores citados coadunam-se com a concepção de avaliação incorporada por eles. Refletem

uma compreensão de seu significado e função enquanto forma de atribuição de notas ou pontos e que podem ser conduzidas à parte das demais atividades de ensino.

A prova é um regimento escolar e não se advoga contra ela, mas empregar procedimentos para aferir o nível de excelência dos alunos (PERRENOUD, 1999) sem novos esforços de (re)planejamento é uma tomada de decisão que pouco colabora para o ajuste do processo de ensino e aprendizagem e para a compreensão de variados fenômenos sempre presentes na prática educativa. Os dados sobre o desempenho dos alunos são as pistas para o que já foi consolidado e o que ainda se apresenta de forma lacunar. Sob esses dados está a oportunidade enriquecedora para se evoluir.

A pretensa isenção do professor, independente dos resultados alcançados pelos alunos, a expectativa de reprodução do conteúdo estudado e a responsabilização individual demonstram um entendimento da avaliação enquanto medida de algo estanque, sem quaisquer inter-relações com as demais atividades. Portanto, possível de ser realizada em um momento pontual, sem muita variação nos instrumentos para o monitoramento das aprendizagens e, na maioria das vezes, com um único indicador que supostamente capta tudo o que se precisa saber.

Wachowcz (2000) compara o procedimento avaliativo como “fotografar uma cena”, cujos momentos apreendidos seriam os mais expressivos de sua finalidade, no entanto seria apenas um registro que não capta o processo, porque aquele momento já não existe quando a fotografia é revelada. Alvarenga (2002) corrobora esta idéia, destacando que, mesmo quando bem elaborada, a avaliação capta informações estáticas de um processo que é dinâmico por natureza. Utilizando a metáfora da fotografia, seriam necessárias muitíssimas tomadas de avaliação para proceder a um julgamento avaliativo, pois

determinadas aprendizagens podem demorar um pouco mais para se estabelecer, não podendo ser captadas num momento específico. Daí a necessidade da continuidade da avaliação no cotidiano, inserida no processo didático, com formato que permita generalizações, novas aplicações a situações diferenciadas (ALVARENGA, 2002, p. 10).

No contexto da educação profissional, a idéia de medir os conhecimentos não é suficiente para servir de base para decisões, é preciso

combinar dados quantitativos e qualitativos de modo que as competências e padrões de desempenho desejados sejam apreendidos, pela observação do aprendiz em tarefas mais complexas, pelo conhecimento do que é proposto para o perfil do profissional e pelo reconhecimento dos conhecimentos e habilidades anteriormente adquiridos (DEPRESBITÉRIS, 2001a).

Nada impede que as informações sobre as atividades dos alunos sejam classificáveis, no entanto, agregar aspectos qualitativos aos dados recolhidos permite desencadear ações que maximizem as competências e habilidades já adquiridas, desenvolvidas ou em processo. O desafio está em buscar novas estratégias e diferentes alternativas que admitam um leque maior de possibilidades para identificar as aquisições, que provoquem a reflexão crítica e uma revisão mais cuidadosa de todo o processo – o que os métodos mais tradicionais deixam a desejar.

3.1.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da avaliação no trabalho docente

Outros professores, compreendendo a necessidade de criar condições que provoquem reações significativas dos alunos no contato com o conhecimento, procuram integrar a avaliação em uma perspectiva de apropriação crítica e significativa de novos saberes, envolvendo efetivamente os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, procurando desenvolver ao máximo suas competências por meio da relevância e funcionalidade dos conteúdos apresentados.

Para analisar as práticas de monitoramento diferenciado dos processos ensino e aprendizagem desenvolvidos por esses professores, julgou-se conveniente relatar, também, os procedimentos empregados para o tratamento do tema. Isto porque para cada instrumento utilizado havia todo um contexto preparado.

A. O cenário e a cena

ATIVIDADE 1: Aplicação do cálculo matemático no doseamento.

Competências: Conhecer os cálculos matemáticos básicos e suas aplicações na administração de medicamentos.

Habilidades: Aplicação do cálculo matemático nas medidas e dosagens.

A atividade consistiu em que os participantes tivessem uma experiência direta com um problema inerente às suas atividades diárias: o fracionamento, a diluição e a incorporação de doses de medicamentos de acordo com as prescrições.

Os alunos compuseram grupos com 3 e com 4 pessoas, de forma livre. Podiam escolher as pessoas com quem tinham afinidades. Trabalhar com pessoas “mais chegadas” facilitou o processo de interação. Por estarem nos grupos de “amigos” não se sentiram constrangidos em perguntar sobre alguma especificidade do material.

Cada grupo recebeu caixas de medicamentos, com suas respectivas bulas, seringas, prescrições e, posteriormente, uma folha com questões: O que é? Para que serve? Em que situação usar? Como preparar para administração (diluição, incorporação, fracionamento)?

Num primeiro momento, sem explicação prévia do que era esperado, a professora deixou que cada grupo manuseasse os materiais, o que suscitou grande interesse. Os que conheciam o medicamento davam informações aos que não o conheciam, compararam, trocaram, citaram outros similares. Houve um envolvimento geral da turma.

Decorrido certo tempo, e certificando-se que todos tinham manuseado e trocado idéias sobre os materiais, a professora solicitou que as questões fossem respondidas. Cada grupo, de acordo com a prescrição que tinha em mãos, deveria fazer o procedimento correspondente na preparação da medicação, para que os demais pudessem acompanhar. Após, deveriam sistematizar, no quadro, o algoritmo do cálculo.

Sempre com a ajuda da professora, os alunos conseguiram transferir para fórmulas matemáticas o que faziam empiricamente. Ficaram bastante motivados com a atividade. Um aluno, em especial, usuário de insulina, pôde explicar com detalhes a administração do remédio e auxiliar os colegas com informações da sua experiência pessoal. A professora também foi beneficiada, pois ampliou seu conhecimento de uma área por ela pouco conhecida.

Os dados recolhidos durante a atividade foram elementos de avaliação. A atividade foi uma forma de monitorar como os alunos percebiam e como aplicavam as fórmulas e cálculos

matemáticos ao dia-a-dia de seu trabalho. Foi a oportunidade de integrar a teoria com a prática.

As perguntas entregues no início da aula foram respondidas, ao final, como uma forma de fixação da aula e também como avaliação escrita da atividade.

A PROFESSORA F, em seu depoimento, esclarece que, bem antes da aplicação da atividade citada, fez várias tentativas no sentido de tornar o ensino mais próximo da realidade e das necessidades dos alunos e que as mudanças que ocorrem em sua prática são produzidas pela reflexão sobre atuações anteriores. Ela informa que ao organizar as atividades de ensino e de avaliação procura responder as seguintes questões: *“Isso é interessante? O aluno vai usar lá na frente? Pra fazer esse problema, o que ele precisa? Que conhecimento tem que dominar? O que é importante que ele demonstre?”* .

Nota-se, pelo depoimento, que houve uma preocupação da professora quanto à elaboração de um plano de ensino coerente com as necessidades de seus alunos. O planejamento é um processo pelo qual se decide de antemão o que há de ser feito e de que maneira, visando garantir o cumprimento positivo das metas estabelecidas. Portanto, definir os caminhos da ação educativa é fundamental para o desenvolvimento do processo didático. Ao estruturar e operacionalizar as situações de ensino, a professora considerou o domínio dos conteúdos, a compreensão da dimensão do ato pedagógico e incluiu o acompanhamento do processo, coletando informações para a avaliação.

Preocupada com um trabalho eficaz, não estava de todo satisfeita com os resultados, pois observou:

Eles tinham uma dificuldade tremenda de cálculo,... eles não sabiam porque ia a vírgula,... o que é número inteiro,... porque para a medicação tem que colocar miligrama embaixo de miligrama,... quais as razões e como se fazia a transformação do grama em miligrama... E isso é fundamental para eles. Senti então que faltava alguma coisa, o que me levou a querer também mudar minha metodologia de ensino. Achei que se usasse o cálculo de medicação, que é o mais conhecido deles, que é algo com o que a maioria deles trabalha, daria um melhor resultado.

Deparando-se com a dificuldade de seus alunos, a professora preocupou-se em contextualizar seu ensino, valendo-se dos conhecimentos anteriores dos alunos apresentando-lhes aqueles dos quais deveriam se apropriar. Isso significa clareza quanto à intenção da ação educativa. Interpretando e dotando de sentidos e significados a realidade na qual seus alunos estão inseridos, partiu da reflexão acerca da prática para desencadear um processo de elaboração de novos conhecimentos sobre a ação laboral até então desenvolvida, até porque

Os professores detêm conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de seu processo de vida e formação; conhecimentos que explicitam nas ações que desenvolvem no interior da sala de aula; conhecimentos que atualizam a cada dia, em sua relação com os alunos e com seus pares, nas experiências que vivenciam dentro e fora do ambiente escolar sempre que refletem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SOUZA, 2002, p. 45).

Autores têm utilizado termos como: prática reflexiva (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 2002) e professor reflexivo (ALARCÃO, 2001; SÁ-CHAVES, 1998), para caracterizar uma das exigências do papel docente. Esses termos pretendem traduzir, em linhas gerais, a necessidade de que, de maneira voluntária, os professores desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva para melhor intervir no processo educativo. Assim,

[...] o conhecimento evidenciado pelos educadores – e pelos profissionais, de modo geral – no desempenho de suas funções pode e necessita ser descrito e analisado, para poder, então, ser compreendido, desvelado e transformado em novos saberes e em novos fazeres (SOUZA, 2002, p. 45).

É o processo reflexivo que permite “revelar aspectos ocultos na própria experiência [...] e que, obtida nova informação, esta permite visitar a experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa), se poderá fazer intervir em atividades futuras” (SÁ-CHAVES, 1998, p. 138). O pensamento reflexivo incide também sobre os julgamentos, primando pela qualidade das experiências educativas.

Há uma certa insistência desses autores, sobre a importância da prática reflexiva para que as experiências educativas sejam vistas de forma positiva e para que se invista em uma pedagogia diferenciada. Refletir sobre as ações

desenvolvidas é um processo de extraordinária riqueza, porquanto possibilita

[...] a confrontação empírica de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional e, então, [...] no contato com a situação prática, não só adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 104).

A atuação reflexiva constitui elemento fundamental para o aperfeiçoamento do processo de trabalho e para o auto-desenvolvimento do professor

[...] sem as limitações impostas pelo medo de trilhar terrenos inexplorados, realizando experiências e detendo-se para pensar acerca de seus resultados, sem as restrições decorrentes do medo de errar, mesmo porque o compromisso maior é sempre com o tentar de novo de outra maneira (SOUZA, 2002, p. 48).

A diferenciação dos processos de ensino é um dos aspectos essenciais no reconhecimento dos variados percursos de aprendizagem que podem ser seguidos pelos alunos. Segundo Perrenoud (2000), a pedagogia diferenciada é uma abordagem mais centrada no aluno e no seu percurso de aprendizagem. Avalia-se os limites da ação, trabalhando com dispositivos mais favoráveis à aquisição de conhecimentos, ajustando, portanto, a ação profissional.

Ao obter informações gerais sobre a turma, sobre as facilidades e dificuldades, a professora delimitou as metas a serem atingidas, estabeleceu as competências e habilidades a serem formadas, definiu os conteúdos a serem trabalhados, considerou a explicitação das aprendizagens efetivadas e das dificuldades ainda existentes. Os princípios para o ensino e para a avaliação da aprendizagem foram definidos e planejados de acordo com a natureza da atividade.

Para enfatizar o uso cotidiano do cálculo de medicação, a professora estava diante de um conteúdo específico e que dominava muito bem – o cálculo matemático. Mas precisava, também, valer-se de outro conteúdo específico da área da enfermagem – a dosagem da medicação.

Ela se viu diante da necessidade de saber mais para ter segurança suficiente para ensinar seus alunos. Procurou ajuda de uma amiga, da área da enfermagem, para que ela *“por favor, me ensinasse”*. Além disso, procurou a

coordenação da escola e expôs suas angústias e lá também obteve ajuda “*para tornar palpável o uso da bula... o enriquecimento de medicamento...*”. Ainda, quando aplicou a primeira aula reestruturada, solicitou que uma professora-enfermeira a acompanhasse para “*ter segurança de estar ensinando certinho*”.

Percebe-se o grande esforço pessoal e profissional para o desenvolvimento de um trabalho criativo, para dar significado e relevância aos conteúdos apresentados, o que a converteu em investigadora de uma realidade que, até então, pouco conhecia; ampliou a interação entre as áreas do conhecimento e mobilizou as competências cognitivas que já existiam; agregou novos conceitos ao conteúdo que já dominava, enriquecendo seu cabedal de conhecimentos.

Não baseou suas ações apenas no bom senso, mas procurou auto-formação antes da tomada de decisões, preparando-se para realizar o que havia proposto. O desejo de mudar conferiu autonomia às suas decisões. Não ficou restrita ao que já era conhecido, nem dependente de técnicas ou receitas prontas, mas ousou fazer diferente.

Quando o professor compreende que há razões para aderir a novos procedimentos didáticos, quando acredita que pode alterar o nível de aprendizagem dos alunos, ele é capaz de passar “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1998, p. 44) e provocar mudanças naquilo que está estabelecido.

A avaliação ocorreu durante os vários momentos da aula à medida que a professora passava pelos grupos e percebia como estavam interagindo com os materiais e com os colegas. No momento da sistematização no quadro de giz, foi esclarecendo as dúvidas e inadequações conforme surgiam e, posteriormente, tendo em mãos as respostas das perguntas, concluiu o “quadro avaliativo”.

Foi uma avaliação mais aberta, mas na qual o objetivo foi alcançado. Pude perceber a habilidade de alguns alunos, enquanto outros me surpreenderam. Depois fiquei pensando: Que aula! Foi mais proveitosa que se eu tivesse colocado uma carteira do lado da outra e no final desse umas folhinhas para eles fazerem. Vê-los trabalhando e interessados me faz perceber que tenho que estar muito atenta para não cometer injustiças. (PROFESSORA F)

Ao organizar esta situação de ensino, a professora estabeleceu ligações entre os conteúdos e os esquemas de conhecimento de seus alunos,

possibilitando respostas ao problema concreto: o cálculo de medicação.

Ao trazer para a sala de aula elementos do contexto profissional dos alunos, permitindo que trabalhassem de maneira flexível e aberta, mobilizou o desenvolvimento de competências, muito mais do que apenas a aquisição de conhecimentos sobre o doseamento de medicação. Ao oportunizar aos alunos o contato, de forma real, com os materiais, fez deles partícipes ativos do processo. Ao contextualizar o conteúdo de ensino, associando-o com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente, retirou o aluno da condição de espectador passivo (RAMOS, 2002).

Tais ações manifestaram uma visão construtiva do processo educativo e uma dimensão diagnóstica e formativa da ação avaliativa, uma vez que permitiram à professora pronunciar-se sobre os avanços dos alunos e, a estes, “contar com pontos de referência para julgar onde estão, onde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo” (RAMOS, 2001b, p. 23).

É importante aludir que um professor investigador e comprometido com o sucesso dos alunos cria oportunidades diversas e mais favoráveis para a aquisição de novos conhecimentos e para a consolidação de aprendizagens significativas, ainda que isto demande esforços.

Estes acreditam e fazem acreditar na possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, via abordagens diferenciadas e integradoras. O sentimento de respeito pelos saberes construídos e processos vivenciados pelo outro manifesta o reconhecimento de que é possível aos atores da cena educativa experimentarem conquistas, alimentando a inovação do processo pedagógico.

Não obstante, “nenhum profissional está protegido da dúvida ou do fantasma do erro fatal; ele sabe que não é infalível; contudo, sua confiança em seu discernimento é suficiente para enfrentar o risco com mais satisfação do que com medo” (PERRENOUD, 2002, p. 54).

3.2 A DIMENSÃO PROCESSUAL DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Uma concepção de avaliação, com característica processual e contínua, praticada com objetivos formativos, foi revelada e materializada em vários momentos didáticos observados. Pautada pelos princípios de monitoramento, orientação e mediação da aprendizagem, a avaliação se configurou numa perspectiva formativa.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa pode ser entendida como uma avaliação contínua, ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, permitindo melhorar as aprendizagens e contribuir para o êxito do ensino, bem como possibilitando resultados satisfatórios, tanto para os alunos como para os professores. Compartilha da mesma idéia Hadji (2001a, p. 15), para quem “[...] a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos”.

A avaliação formativa cumpre a importante função de informar, acompanhar e melhorar o processo de formação, que é dinâmico, multiforme e complexo, especialmente quando o que se almeja é estimular e desenvolver competências cognitivas, competências técnicas e competências atitudinais, inerentes às atividades dos trabalhadores na área da saúde/enfermagem (RAMOS 2001b, DELUIZ, 2001).

De acordo com Hadji (2001a), uma avaliação só é formativa se for informativa, ou seja, as informações captadas no decorrer do trabalho cotidiano, por meio de variadas tarefas e em diferentes momentos do processo educativo, devem servir para identificar as conquistas e as dificuldades dos estudantes e para subsidiar iniciativas de intervenção.

Quando realizada de forma sistemática e contínua, por meio de um conjunto de situações articuladas com o que se quer avaliar, as tarefas se constituem num suporte efetivo à avaliação formativa, configurando, então, a perspectiva processual/contínua.

3.2.1 O conceito de avaliação contínua e as conexões com a prática

A avaliação contínua, com objetivos formativos, é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem. É uma forma de obtenção de informações para o acompanhamento da aprendizagem durante o ciclo de ensino (PERRENOUD, 1999). Engloba aspectos importantes como: uso de variados instrumentos adequados ao que se quer observar; reflexão sobre o trabalho desenvolvido; *feedback* constante sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas; auto-avaliação identificada como juízo de valor sobre o rendimento educativo.

Para as contínuas verificações das aprendizagens, é especialmente importante variar os momentos e diversificar os instrumentos de avaliação, pois nenhum, sozinho, pode dar informações suficientes sobre o aprendizado dos alunos. Estes têm diversos ritmos e estilos de aprendizagem e as tarefas avaliativas devem contemplar a multiplicidade desses estilos em diferentes momentos. Além disso, as competências a serem analisadas são várias e complexas. Requerem – para mapeá-las – a adoção de diversificados procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação.

Por isso, recorrer às aulas teóricas e práticas, aos momentos de provas, às situações simuladas, às resoluções de problemas, às tarefas formais e informais, entre outras, são alternativas para se conseguir informações, acompanhar e compreender o avanço/aproveitamento do aluno ao longo da unidade de ensino.

As variadas formas para o monitoramento do ensino e da aprendizagem são as maneiras para obtenção de informações sobre os entendimentos e as elaborações que os alunos fazem acerca do que é proposto. Sobre essas informações, busca-se um conhecimento ampliado e um ajuste da ação educativa.

Assim, os dados advindos de atividades realizadas (individuais e/ou coletivas) são os componentes que funcionam como suporte para o professor na identificação e compreensão das construções que vão sendo efetivadas pelos alunos e, ainda, possibilitam o constante acompanhamento e tomadas de decisões para superação das dificuldades, sobretudo se os resultados não forem os almejados.

Perrenoud (1999, p. 104) sugere falar em “observação formativa”, na

qual, todas as formas de coleta de dados devem ser levadas em conta. Quer seja “instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática”, nenhuma deve ser rejeitada.

A PROFESSORA F, entendendo a avaliação nesta perspectiva declarou:

Eu dou muito valor quando estou dando os exercícios e passo nas carteiras e vejo a dificuldade dos alunos em resolverem as atividades. Eles trabalham e enquanto isso eu procuro ver como estão se saindo,... o que estão tentando,... o que perguntam para os colegas,... com isso eu vejo o que precisa ser retomado no conteúdo, em que lugar ou em que momento se deu a falha. Eu não tenho uma única forma de ensinar um determinado conteúdo. Faço de acordo com o que percebo enquanto eles trabalham. [...] Também vou avaliando conforme vou desenvolvendo a aula, com as contribuições que os alunos dão... algumas casam certinho com aquele momento que estou explicando! Isso não deixa de ser momento de avaliação.

É o caráter processual orientado para a análise das situações didáticas e para a busca do aprimoramento e evolução do estudante, que potencializa as ações do professor para adaptar, quando necessário, o processo de ensino. Ao diagnosticar os erros mais comuns e as dificuldades que permanecem, o professor é instigado a se questionar sobre o que poderia estar ocorrendo ou realizando, no sentido de favorecer as aprendizagens dos alunos.

Sobre isso o PROFESSOR C assim se manifestou:

[...] eu não posso deixar de me questionar sobre aquilo que faço, sobre o que proponho, sobre a forma que valorizo as atividades dos alunos, sobre como eles estão recebendo tudo isso e sobre o que posso fazer para melhorar.

Certamente que o uso de instrumentos diversificados para a avaliação contínua não deve se tornar demasiado difícil ou complicado. É pertinente o alerta de Vasconcelos (1998, p. 51) de que “a finalidade principal deste tipo de prática não é arrumar mais formas de ‘gerar nota’ para o aluno, mas acompanhar efetivamente o processo de conhecimento e fazer as retomadas necessárias”. É preciso cuidar para que não haja um número elevado de tarefas, ou uma seqüência de questões sem vínculo umas com as outras e que não constituam atividades de

caráter significativo.

As atividades (exercícios/tarefas) devem ser adequadas e, sobretudo, significativas para não só interessarem como também desafiem os alunos a evidenciarem suas aprendizagens e avancarem no processo de construção do conhecimento (HADJI, 2001a).

A avaliação contínua é também desafiadora. O professor precisa definir os instrumentos a serem utilizados, ou as tarefas a serem solicitadas para a coleta de informações; estabelecer os critérios a serem atingidos; aplicar as atividades; filtrar as informações relevantes; identificar os problemas mais comuns; interpretar o que foi evidenciado. De posse dessas informações, estabelecer alternativas para agir de modo a atingir aqueles aspectos evidenciados como deficitários.

Neste processo, tem-se ampliada a responsabilidade do professor, pois obriga-o a atualizar-se, a buscar constantemente novas saídas para os problemas que as atividades docentes impõem; a ter uma atitude mais crítica e criativa diante do que ficou conhecido; a refletir seriamente sobre as medidas pedagógicas que resultem em aprendizagens mais significativas; a dar e receber *feedback*. Exige tempo e muito trabalho do professor para a seleção e a análise das atividades a serem incorporadas e desenvolvidas ao longo do tempo reservado à sua disciplina. Este é um dos principais problemas deste tipo de avaliação para acompanhamento do circuito educativo.

Não obstante, uma prática avaliativa que se processe durante a realização das atividades educativas só será realmente formativa se contribuir para a tomada de medidas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, pois uma nova postura de avaliação leva necessariamente a novas práticas de acompanhamento e retomadas necessárias (VASCONCELOS, 1998). Portanto, aderir à avaliação contínua, ainda que exigente, é um passo inicial para impulsionar o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Preparada cuidadosamente com esse fim, a avaliação deve estar inserida no cotidiano pedagógico e não se efetivar apenas em momentos isolados. COLL (2000, p. 61) adverte que é conveniente “usar com frequência sistemas de avaliação que se encontrem integrados às atividades cotidianas de sala de aula e que não sejam necessariamente percebidas pelo aluno como avaliação”.

3.2.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da avaliação contínua no trabalho docente

No decorrer das aulas do PROFESSOR D, observou-se uma prática avaliativa pautada nos princípios apresentados, realizada de forma dinâmica e integrada ao processo de ensino e aprendizagem, com características de avaliação formativa e contínua. A descrição que se segue é representativa desta compreensão.

B. O cenário e a cena

Atividade 2: A prestação de primeiros socorros fora do ambiente hospitalar.

Competências: Prestar primeiros socorros a vítimas de acidente ou de mal súbito, visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento médico. Avaliar a vítima e determinar as prioridades de atendimento em situações de emergência e trauma. Identificar os recursos disponíveis de forma a viabilizar o atendimento rápido e eficaz.

Habilidades: Observar a escala de prioridades para o atendimento às vítimas de acidentes ou mal súbito. Providenciar socorro médico e/ou realizar imobilização e transporte adequado da vítima. Realizar manobras de ressuscitação cardio-respiratória quando indicado.

AULA 1:

O professor solicitou aos alunos para responderem o que entendiam por “primeiros socorros”, sem consultar o material. Elencou as palavras-chaves no quadro de giz, conforme os alunos sugeriam-nas. Vários alunos apresentaram um exemplo ao invés de definição. Percebendo a dificuldade, o professor solicitou que pesquisassem no próprio material e, do rol de palavras, reservassem as que mais se aproximavam da definição, elaborando seu próprio enunciado. Estabeleceu um tempo e deixou os alunos livres para pesquisarem/trabalharem sozinhos ou em grupo, desde que o grupo não tivesse mais de quatro componentes. Apenas um aluno optou por fazer sozinho a atividade. Decorrido o tempo estipulado, cada grupo teve oportunidade de expor para os colegas o resultado da atividade. A exposição foi mediada pelo professor, ajudando a esclarecer a idéia do grupo, quando necessário. A cada apresentação o professor procurava saber o nome dos alunos e fazia anotações.

Na seqüência, investigou junto aos alunos alguns aspectos da conduta do atendente – conteúdo já abordado no módulo I. Cada um escreveu uma conduta necessária no atendimento de primeiros socorros, justificando-a. A atividade foi recolhida pelo professor.

AULA 2:

O professor deixou, à disposição na sala de aula, alguns itens como: luvas, talas, lençol, gaze, boneco, plásticos... Iniciou a aula solicitando dos alunos respostas às situações-problema do tipo:

“Elemento com hemorragia na perna, logo acima do joelho, o que fazer? Como proceder?”

“Indivíduo engasgado com algum objeto. O que fazer? Como proceder?”

“Criança que, aparentemente, fraturou o braço, na altura do cotovelo. O que fazer? Como proceder?”

“Vítima de acidente, consciente, precisa ser transportada. O que fazer? Como proceder?”

Após algumas participações verbais dos alunos, o próprio professor (com a ajuda dos “alunos-vítimas”) analisava a situação e demonstrava o atendimento valendo-se dos materiais que trouxera para a sala de aula e solicitando aos alunos objetos que poderiam ser improvisados. À medida que demonstrava o procedimento, remetia para as informações constantes na apostila – onde os alunos podiam obter fundamentação teórica para os eventos – e complementava com mais instruções, ditando ou escrevendo no quadro de giz, especialmente sobre os eventos imprevistos e complicadores do atendimento de socorro.

No segundo momento da aula, dividiu a turma em duplas. Os alunos deveriam sugerir e simular situações de primeiros socorros. Um aluno representava a ‘vítima’ e o outro, o “socorrista”. Cada dupla tinha 5 minutos para a representação. Conforme as duplas realizavam o atendimento, o professor questionava o porquê da ação, e procurando a cooperação dos colegas perguntava “o que vocês acham?”, “poderia ser de outro jeito?”, explorando a capacidade e os conhecimentos dos alunos.

AULA 3:

O professor devolveu aos alunos a atividade sobre a conduta ao prestar o atendimento, que haviam sistematizado na aula 1. Sintetizou rapidamente as condutas que apareceram reiteradas vezes: “procurar se proteger” e “não entrar em contato com a secreção da vítima”, mas chamou a atenção sobre várias outros comportamentos, tão importantes quanto os elencados, que podem passar despercebidos no momento da emergência, como, por exemplo: a segurança do local tanto para a vítima como para o atendente, imobilização da vítima, chamar socorro etc. Os alunos tiveram oportunidade de agregar estes e outros itens às suas listas.

Posteriormente, formou aleatoriamente grupos de três pessoas e distribuiu “casos”. A tarefa: cada grupo deveria produzir um texto, fundamentado teoricamente, sobre os passos para o melhor atendimento possível para o “caso”, tendo em conta a gravidade do problema, os recursos disponíveis (considerando ser o atendimento fora do hospital), a conduta adequada (utilizando as já listadas e acrescentando outras, se necessário). Puderam pesquisar na biblioteca, na internet e no próprio material. Na aula seguinte, simulariam a situação (ou o caso), aplicando os conhecimentos obtidos no desenvolvimento do trabalho escrito.

AULA 4:

O professor iniciou a aula informando: *“cada grupo vai desempenhar o atendimento usando os conhecimentos básicos de primeiros socorros e eu estarei observando e corrigindo as formas inadequadas, se precisar. Vou levar em conta a criatividade, mas que esteja dentro dos princípios científicos, a escala de prioridades ou condutas e a maneira que é feito o atendimento e os passos dele”*.

Os temas apresentados foram variados (epilepsia, envenenamento, queimaduras, desmaio, reanimação cardio-respiratória, fratura, remoção e transporte...). O professor tomava notas e, ao perceber a dificuldade do grupo, fazia algumas perguntas tentando dar pistas para o desenvolvimento da tarefa, ou quando o grupo não conseguia avançar, ele mesmo assumia e demonstrava a abordagem, naquele ponto falho. Ao final, antes de recolher os trabalhos escritos, sugeriu complementarem as informações, dadas as incorreções observadas.

AULA 5:

Tendo em conta que alguns alunos ainda não dominavam os passos básicos para o atendimento de socorro, e que, em uma situação real, isso poderia se agravar, fez rapidamente uma enquete sobre os fatores dificultadores da atividade anterior e deu uma aula expositiva retomando o conteúdo trabalhado.

AULA 6:

Fez uma avaliação individual, apresentando uma situação para a qual deveriam ser indicadas as regras básicas (primárias) de primeiros socorros. Decorrido certo tempo, acrescentou uma agravante ao problema e solicitou descrever as ações para o caso. Esperou um pouco mais e em seguida pediu que explicassem o motivo do agravo, explorando as razões (atendimento inadequado, fatalidade, condições impróprias, entre outras). Na etapa subsequente, as avaliações foram trocadas entre os alunos, para que esses pudessem dar o parecer sobre o atendimento.

No primeiro contato com os alunos o professor justificou sua forma de trabalho; solicitou a colaboração, empenho e responsabilidade do grupo para facultar a abrangência dos pontos principais do conteúdo proposto para a disciplina, no tempo exíguo a ela reservado; informou que as questões teóricas seriam tratadas juntamente com as atividades práticas; esclareceu que as situações simuladas não tinham o caráter de brincadeira e, *“assim como a seriedade e o respeito são premissas básicas para um bom atendimento de primeiros socorros, que também o sejam nas nossas aulas”*; explicitou que o processo de avaliação se daria durante o desenvolvimento das atividades e sempre que necessário, faria a correção imediata.

Responder às questões, expor aos colegas, colaborar com sugestões, fazer trabalhos escritos... Tudo isso eu vou estar utilizando para avaliar e vocês terão oportunidade para completar, corrigir ou refazer as tarefas [...]. Os trabalhos e as simulações que vou propor vão me dar evidências se vocês estão atingindo ou não os objetivos deste módulo.
(PROFESSOR D)

É salutar que os professores estabeleçam abertamente as regras que norteiam seu trabalho. Isto não significa traçar caminhos rigorosos, ou espinhosos para aqueles que os trilharão. As ações pedagógicas devem sofrer ajustes quando necessário, tendo em conta as especificidades individuais e as competências a serem desenvolvidas. Sobre isso, Perrenoud (1999, p. 78) afirma que

[...] ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem [...]. Essa regulação passa por intervenções corretoras, baseadas em uma apreciação dos progressos e dos trabalhos dos alunos.

Portanto, a atividade educativa não pode ser relegada à improvisação. Antes, deve estar equilibrada e bem fundamentada para que possa melhor responder a preparação, aperfeiçoamento e atualização dos recursos humanos. O planejamento adequado e a organização didática contribuem para assegurar o manejo da classe e a conseqüente concretização da tarefa pedagógica. Assim, espera-se que o professor formule os objetivos de aprendizagem, os princípios e comportamentos que deseja manter ou modificar; justifique as escolhas;

lide de forma dinâmica, exigente, criativa e consciente com os conhecimentos e os conteúdos curriculares; explore as atividades avaliativas articuladas ao processo instrucional. Obviamente, estes requisitos são imprescindíveis àquele que intenta ensinar.

O PROFESSOR D, ao expor o programa e explicitar as bases para atuação, demonstrou a elaboração e organização de um plano de trabalho, ou seja, a delimitação prévia de objetivos a serem alcançados de maneira não fortuita.

Ao estabelecer o respeito mútuo, cooperação e compromisso como condições para o bom andamento das atividades, o professor propiciou a criação de uma atmosfera positiva de trabalho, evitando que o coletivo da sala de aula se constituísse em um problema a mais para o sujeito, em termos da ocorrência de preconceitos, gozações, desrespeitos, desvalorizações do pensar ou do fazer do outro etc (VASCONCELOS, 1998).

Ao comunicar as formas para avaliar os resultados das propostas desenvolvidas, evitou que os alunos criassem expectativas excessivas, e às vezes míticas, sobre a atuação docente. Com respeito às formas para avaliação da aprendizagem, o aluno deve saber como será avaliado e quais serão os critérios e procedimentos adotados (VASCONCELOS, 1998). Isto pode representar uma grande diferença no modo como os alunos entendem e encaram a avaliação, favorecendo – ou não – a resolução das tarefas avaliativas.

Uma constante durante as aulas foi a preocupação do PROFESSOR D quanto aos conhecimentos que o atendimento de socorro demanda e à compreensão do que estava implicado na execução da tarefa. Os alunos, além de aplicar as técnicas, deveriam saber as razões para fazê-lo, pois

[...] é importantíssimo aplicar as regras básicas de atendimento, mas saber por que estão aplicando vai garantir o sucesso da ação e, em muitos casos, a preservação da vida atendida. Por isso o auxiliar de enfermagem não pode apenas ter o conhecimento, mas tem que compreender as técnicas e sua utilização no momento da prestação de socorro.

A apropriação de determinados conhecimentos, a manipulação de certos materiais, a interação com os colegas e a utilização de experiências prévias, bem como as atitudes manifestadas diante da tarefa, foram fatores que contribuíram para a execução da atividade. Os recursos cognitivos foram mobilizados para dar

tratamentos às situações simuladas. Estas foram ações favoráveis ao desenvolvimento de um rol de competências.

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. É neste sentido que a competência é indissociável da ação (DELUIZ, 2001; DEPRESBITÉRIS, 2001a).

As atividades propostas tinham por objetivo estimular a procura de respostas coerentes com a ação desenvolvida, enquanto o professor verificava o uso dos conhecimentos já construídos em sala de aula ou na atividade laboral.

Segundo Hadji (2001a, p. 79), “construir um objeto de avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações”. Assim, ao planejar determinada atividade, é necessário que o professor tenha clareza sobre as razões de proposição da atividade, sobre o que deseja – de fato – verificar, sobre quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas com a tarefa em questão. Também é necessário determinar o que será observado, possibilitando a verificação acerca de como os envolvidos estão caminhando em direção à consecução dos objetivos planejados.

Portanto, a definição dos objetivos pedagógicos, das atividades e dos critérios considerados na avaliação, foram definições importantes para guiar as ações do professor no acompanhamento de seus alunos.

Para que os conceitos adquirissem materialidade, os alunos foram levados a agir em situações simuladas evidenciando a capacidade de mobilização das competências cognitivas, bem como das habilidades e condutas de valor na realização das atividades. Desta forma, o professor encaminhou seus alunos à proposta de formação preconizada pela escola: a formação de competências profissionais.

Para as diversificadas situações didáticas, o professor fazia avaliações contínuas, procurando verificar a convergência para os objetivos pretendidos. Dar atenção à forma como o aluno abordava as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utilizava possibilitou ao professor criar situações para articulação de experiências, análise e comparação de dados.

As atividades foram variadas e encadeadas, organizadas tanto em trabalho independente como em pequenos grupos. As situações práticas foram úteis

para incentivar a participação de todos. As interações com o material e com os outros liberou o professor para observar os alunos no decorrer das atividades e atentar para os comentários espontâneos que faziam.

Ao estimular a participação e incentivar para que dessem suas contribuições, fez com que os alunos saíssem do papel meramente receptivo, para assumirem a função de interventores do seu próprio processo de formação. Privilegiou a atividade dos alunos, provocando-os à realização, mas não deixou de auxiliá-los quando se viam diante de inadequações e dificuldades, ou quando não conseguiam resolver a situação com os conhecimentos que já dominavam.

Ao colaborar com o grupo, o professor assumiu o papel de mediador na construção de um novo saber, tomando como ponto de partida os conhecimentos já existentes e as percepções dos sujeitos quanto à realização da atividade, incorporando elementos significativos e necessários a uma intervenção mais efetiva e conveniente. Quanto à sua maneira de agir, o professor justificou:

Tenho que trazer a teoria para a vivência deles. Alguns já trabalham, têm a experiência concreta e estão habituados aos procedimentos de emergência de outra forma. Se eu disser simplesmente que estão errados, eles nem vão me ouvir ou vão dizer que fazem assim há tanto tempo e nunca deu problema... Por isso eu tenho que me colocar ao lado deles, fazer com que me aceitem e escutem as minhas orientações. Para isso, às vezes eu tenho que mostrar ou provocar uma situação para que eles mesmos percebam que pode ser melhor do que eles já fazem.

De maneira geral, os alunos não encontraram grandes dificuldades para acompanhar o trabalho, e mesmo quando as tiveram, sentiram confiança para saná-las. A via de comunicação professor-aluno permitiu sempre um espaço de diálogo e confiança. Os alunos tinham abertura para pedir informações que os ajudariam a encontrar respostas para as situações com as quais eram confrontados:

[...] a gente não fica só escutando. Eu posso participar, dar minha opinião... e, posso até discordar, perguntar o que eu não sei... por que não?... É para isso que estou aqui: aprender o que não sei. Então se eu tenho dúvida, não posso deixar passar. E ele sempre escuta a gente...e ajuda a gente [...]. (ALUNA 4)

Utilizando-se do diálogo, foi possível ao professor obter informações esclarecedoras sobre os motivos de certas ações e formar uma idéia mais precisa sobre as construções que os alunos faziam. Também revelaram, para o professor, sentimentos, opiniões e julgamentos sobre as atividades de sala de aula e sobre os comportamentos positivos e/ou negativos dos envolvidos.

À medida que desenvolvia as atividades didáticas, o professor elaborava novos projetos coerentes com o propósito da disciplina. Isto vem ao encontro da opinião de Meirieu (1998, p. 82) de que, quando se sabe exatamente o que se quer obter com determinadas aprendizagens, “pode-se então organizar a aula de maneira rigorosa e dinâmica ao mesmo tempo [...]”. No caso descrito, atividades como pesquisar, selecionar e organizar as informações, desenvolver um texto, simular um evento e apresentá-lo aos colegas, discutir e refazer procedimentos constituíram um conjunto de situações formativas.

Neste plano de trabalho compatível com o processo avaliativo com intenções processual e formativa, o *feedback* foi oferecido, se não imediatamente, num curto espaço de tempo. O professor orientou o que precisava alterar, aperfeiçoar, ampliar ou modificar naquilo que o aluno apresentou como produto/tarefa. Ao supri-lo com informações esclarecedoras que orientaram, encorajaram e ajudaram na análise do que foi solicitado, o professor proporcionou ao estudante uma visão clara do estado em que se encontrava e colaborou para ampliar suas aquisições.

A observação do trabalho seguida de *feedback* possibilitou a ampliação da competência didática, pois permitiu ao professor rever o processo de modo a favorecer o desenvolvimento do sujeito que aprende, contínua e progressivamente:

[...] mesmo quando a gente faz errado, o professor encoraja para fazer de novo... e quando a gente vai atrás e aprende outras coisas que nem tinha pensado antes.
(ALUNA 2)

Esse comentário é revelador de que os alunos são capazes de ir além das informações recebidas para descobrirem coisas novas; que as diversas operações mentais podem ser constantemente estimuladas com o emprego de trabalhos criativos; que informações úteis colaboram para a familiarização dos

processos avaliativos auxiliares na progressão de suas aprendizagens.

Outro ponto que merece destaque na atuação do PROFESSOR D é que a avaliação não foi uma tarefa exclusiva dele. Foi uma responsabilidade partilhada com os alunos, resultando em diálogo a favorecer análises e permitir o delineamento de indicadores de superação. Os questionamentos foram provocações no sentido de permitir levantar como os alunos estavam construindo seus pensamentos em relação ao objeto de referência – o atendimento de socorro.

Ao instigar os alunos para auto-avaliar o quanto estavam compreendendo do conteúdo, deu pistas para que percebessem seu próprio trabalho em termos de produção e de melhores resultados. Identificar as situações, organizar um rol de conhecimentos selecionando-os de forma coerente com as condições apresentadas, analisar e explorar os procedimentos, dentre outras, foram ações que motivaram e envolveram os alunos no processo de sua própria aprendizagem, além de contribuírem para a melhoria da auto-crítica, da auto-confiança e da autonomia.

Hoje, se eu encontrar um emergenciado na rua, eu vou avaliar muito a condição dele antes de prestar socorro, porque algumas coisas eu não sei fazer e qualquer coisa que eu faça sem entendimento, eu posso lesar muito mais... Mas aquilo que eu aprendi, eu não posso deixar de fazer. Também é fundamental aprender mais coisas para o atendimento ao paciente. (ALUNA 4)

Autores como Coll (2000) e Hoffmann (2002) defendem que a avaliação contínua deve ser realizada, sempre que possível, em situações naturais, administrada de maneira que possa ser encarada como atividade comum, sem o estresse das avaliações às quais se reserva um dia especial. Os PROFESSORES D e F entendem e procuram caminhar nesta direção:

Se a gente não propiciar maneiras para avaliar em condições emocionais tranquilas, sem medo da nota, acabam desanimando... Eles têm muito medo da nota. Alguns ficam até paralisados. (PROFESSORA F)

Não posso surpreender meus alunos com avaliações, porque se eu fizer isso até o aluno se recuperar do susto, se recompor e pensar no que fazer, ele perde a oportunidade de mostrar que sabe alguma coisa... (PROFESSOR D)

Evitando as situações pontuais de verificação da aprendizagem, evita-se também a tensão avaliativa, muito comum neste grupo de alunos.

[...] as vezes a gente está fazendo alguma coisa e até vai bem, mas quando fala em avaliação a gente estremece... dá um branco... é muita dificuldade... não dá para controlar. Eu já deixei coisa sem fazer porque o tempo vai passando, a gente fica mais angustiada. (ALUNA 3)

[...] é horrível ser avaliada por outra pessoa. Isso em qualquer lugar. Eu não quero tremer, quero ser natural, mas fico insegura e não sai nada, nada mesmo. Eu penso uma coisa e sai outra... é muito ruim, até aquilo que a gente sabe falar e fazer, na hora da avaliação a mão fica suada... a cara espantada e da cabeça mesmo não sai nada. (ALUNA 2)

Não são poucos os estudos que evidenciam barreiras emocionais de alunos quando submetidos ao processo avaliativo. Situações de medo e pânico, que bloqueiam o aluno, prejudicando o seu rendimento, puderam ser observadas no decurso da investigação. Uma cena em especial descreve este momento de tensão.

Ao ouvir que a professora realizaria prova na última aula – de uma seqüência de cinco –, uma aluna descontrolou-se: chorou, necessitou afastar-se da sala, precisou beber água e, freneticamente, arrumou e desarrumou o material escolar repetindo que tinha deixado de estudar justamente por causa da avaliação, e ameaçou ir embora. A postura da aluna sofreu poucas alterações, mesmo quando a professora tentou tranquilizá-la esclarecendo que a prova não tinha outro objetivo senão captar informações sobre o que havia sido aprendido até ali. Diversas situações semelhantes, porém menos intensas, foram observadas ao longo do tempo.

Em parte isso decorre da história de vida escolar, geralmente marcada por sucessivos fracassos devidos aos resultados da avaliação. Mas, em parte, resulta da falta de entendimento do significado da avaliação em sua perspectiva processual, que objetiva a obtenção de informações para subsidiar as ações pedagógicas, no intuito de vencer as dificuldades no decorrer da caminhada empreendida para a apropriação do saber. Esse entendimento precisa ser construído tanto pelos professores como pelos alunos, pois seu valor é inegável para as aprendizagens, conforme revela a ALUNA 5:

Aconteceu comigo uma situação cabulosa,... na rua,... quase em frente à panificadora, perto do posto,... um acidente de moto... Coisa pouca... e eu fui lá. Já tinha outras pessoas, mas tinha acabado de acontecer e aí eu fui ajudar, antes do SIATE¹² chegar. O homem estava caído e eu tremendo de medo. Na hora eu lembrei que ele (referindo-se ao Professor D) sempre falava na aula que a gente tem que estar preparado porque pode encontrar um acidente na rua e... tem que saber fazer as coisas direito. É de nós que as pessoas esperam, porque nós somos 'auxiliar'. O homem estava lá no chão. Cheguei perto e vi que o braço e a perna dele estavam muito raspados, sangrando e podia até ter quebrado. Ele ainda estava de capacete, mas tinha cortado a boca e estava saindo sangue e ele estava desatinado. Na hora, parecia que eu não sabia nada, mas foi refrescando a memória das coisas da aula dele e fui lembrando e fui fazendo: pedir ajuda de outros... cuidar pra não movimentar... sentir a respiração... segurar a cabeça, virar por causa do sangue na boca [...]. Foi tudo muito rapidinho, pois logo o SIATE chegou, mas eu vi que eu podia fazer, lembrando do que a gente fez na aula. Umas coisas eu não sabia, coisas que ele até já tinha explicado e na hora eu vi que tinha que fazer. Depois disso eu fui ler de novo o que o professor deu... Aquela experiência serviu muito para mim!

Diante do quadro traçado até aqui, é possível afirmar que a avaliação contínua/processual é uma atividade complexa. Requer reflexão sobre os processos de ensinar e aprender; identificação dos limites e das possibilidades das ações didáticas e, de forma conseqüente, apontar caminhos para superação de falhas.

Portanto, não basta valer-se da avaliação contínua para identificar dificuldades. É preciso ampliar a sua abrangência, tratando não apenas dos resultados, mas dos processos que levaram a eles; associá-la a uma perspectiva de melhoria da formação; integrá-la ao fazer diário do professor e às reflexões necessárias para respaldar sua prática e definir novos rumos.

Nem todos os professores investigados manifestam essa mesma compreensão quanto à avaliação contínua. Alguns, em suas falas, evidenciam entendê-la como mecanismo para obtenção de uma coletânea de notas/escores. Focam a atenção no aspecto cumulativo pretendendo facilitar, para o aluno, a

¹² O Serviço Integrado de Atendimento ao Trauma em Emergência (SIATE) presta atendimento pré-hospitalar ao traumatizado no perímetro urbano. O serviço foi concebido em 1987 e implantado como projeto piloto em Curitiba no ano de 1990, com a participação da Secretaria Estadual de Saúde, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Estadual de Segurança Pública. A partir de 1995, o serviço, que é operacionalizado pelo Corpo de Bombeiros, foi estendido às cidades com mais de 150.000 habitantes. Disponível em <http://www.apf.com.br/2002/pr.asp>. Acesso 02/10/2004.

obtenção da média necessária para aprovação.

As PROFESSORAS G e B justificam o uso de avaliações contínuas para aumentar as chances para os alunos conseguirem atingir a média:

Eu avalio continuamente. Trabalho com eles nas discussões coletivas [...], às vezes peço trabalho em grupo. Procuo fazer de forma bem variada: frases, relacione, questões Aí eu vou juntando 1,5 aqui, 2,0 ali, até dar o somativo da média 8,0. Outra avaliação eu faço no final do módulo [...], sempre em dupla, dissertativa ou, às vezes, objetiva[...]. Só que essa avaliação não tem peso 8,0. Ela tem somatório com os demais trabalhos que fizeram. Eu acho que assim o rendimento deles é melhor e eles têm mais chance do que avaliar com uma prova só. (PROFESSORA G)

Vou analisando diariamente. Faço as questões com um valor bem irrisório do somatório. Eu tenho que dar uma nota final, então eles vão conseguindo aos poucos enquanto estou trabalhando com eles. Eu posso no final da aula dar um exercício e dizer “tá valendo nota”. No próximo, ao final da aula... quem participou, quem se preocupou... quis aprender, teve curiosidade em aprender alguma coisa a mais... trouxe alguma contribuição... eu atribuo uma nota. (PROFESSORA B)

A concepção de avaliação contínua para estas professoras apresentou-se restrita à aplicação de testes rápidos, à proposição de pequenas provas individuais ou em dupla e ao desenvolvimento de trabalhos em grupo, visando obtenção de notas. Embora regularmente organizadas não se traduziam em preocupação com o acompanhamento dos processos cognitivos vivenciados pelos alunos, ou em provocar mudanças no processo educativo, mas se prestavam apenas a uma questão pragmática: a obtenção de “pontos” que poderiam assegurar a aprovação ou reprovação ao final do módulo e, ainda, como uma forma de sujeitar os alunos à execução das atividades: “[...] eles sempre fazem essas avaliações, porque eu falo que, se eles não fizerem, vão ficar sem a nota e isso vai pesar na nota final” (PROFESSORA G).

O *feedback*, geralmente, reduzido a “certo” ou “errado”, ou a um dado numérico, pouco informa a respeito do que e onde o aluno precisa melhorar. Uma avaliação, nesses moldes, que apenas detecte ao final o que poderia ter sido conquistado durante o processo, não se encaixa no modelo de avaliação contínua e formativa e pouco benefício traz aos professores e alunos.

A valorização excessiva na obtenção de notas para aprovação ou

reprovação induz o aluno a desempenhar atividades das quais não percebe a finalidade e a abandonar o que foi construído em sala de aula, para incorporar uma conduta artificial, ou seja, de estudar apenas para obter um resultado, neste caso, a certificação:

[...] no dia que tem prova, eu fico estudando, estudando, ... porque aqui na sala de aula a gente não se prepara bem. E aí para mostrar o que a gente sabe e poder passar e pegar o diploma tem que estudar direitinho no caderno... na apostila e nas folhas que os professores dão para gente. (ALUNA 2)

Quando não há compreensão do significado das tarefas solicitadas, os alunos incorrem no erro de simplificar suas ações no “fazer pelo fazer”, dedicando-se ao trabalho somente pela iminência de serem avaliados:

É muita avaliação sem... como vou falar... sem sentido... muito no papel e umas coisas que a gente não aproveita nada... nem vai usar. E ainda é uma disputa... um quer ir com aquele que é mais inteligente, pra tirar nota boa. (ALUNA 3)

Também o êxito nas tarefas avaliativas é atribuído ao acaso. Não há, por parte do aluno, reconhecimento da competência adquirida:

Eu não tenho tempo de estudar fora daqui e o número lá... a nota que a gente tira é importante. Tem que passar... a gente precisa do diploma. Mas, às vezes... já aconteceu que eu tirei nota boa, várias vezes... mas eu não sabia direito, só dei sorte. (ALUNA 3)

Perrenoud (1999) alerta que, quando as tarefas avaliativas servem apenas para informar em termos de conseqüências futuras de aprovação ou reprovação, o aluno interessa-se pelo conteúdo apenas pouco antes da prova ou do exame, apressando-se para esquecer, a partir do dia seguinte, o que foi memorizado ou exercitado. Com isso,

há um empobrecimento dos procedimentos intelectuais, da criatividade, da organização, em detrimento ‘do que se paga’, ou seja, do que pode ser convertido em notas honrosas. [...] Os conhecimentos, as competências não são afinal valorizadas a não ser que permitam levar a notas aceitáveis (PERRENOUD, 1999, p.69).

Portanto, quantidade de atividades, diversidade de instrumentos e momentos de aplicação não asseguram a efetivação de uma avaliação contínua com objetivos formativos. Esta pressupõe o uso de seus dados para o aperfeiçoamento do ensino e para superação das dificuldades de aprendizagem, e não somente para promover um somatório de pontos que visam a concessão de notas de maneira mais facilitada, porém pouco consistente.

3.3 A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

No contexto do ensino profissional dos auxiliares e técnicos em enfermagem, os estudantes – profissionais que atuam nos múltiplos espaços de exercício das ações de saúde – precisam dispor de conhecimentos que lhes possibilitam atuar com certa segurança sobre as situações de urgência e emergência; argumentar, fundamentando as suas tomadas de decisões; explicitar, de forma consciente, os efeitos de sua atuação. Necessitam, ainda, desenvolver conhecimentos procedimentais que lhes possibilitem racionalizar e levar a bom termo a prática profissional.

A profissão também reclama por conhecimentos atitudinais que lhes possibilitem administrar uma complexidade de variáveis que intervêm no processo: imprevisibilidade, instabilidade e simultaneidade de fatores. Este conjunto de exigências torna a profissão difícil, quando não impossível para alguns.

3.3.1 A variabilidade didática e as conexões com a prática

Reconhecendo esta complexa formação, o PROFESSOR C, em diversos momentos, manifestou sua preocupação em tornar as atividades de sala de aula desafiadoras e motivadoras. O relato a seguir dá uma idéia do seu movimento reflexivo e de suas intenções educativas:

Sentia-me angustiado, porque eu queria que o aluno visualizasse, que ele tivesse uma aproximação... que vivenciasse o que eu ia ensinar, e que fosse interessante.

Dar tratamento peculiar aos referenciais teóricos, não descuidar da atuação didática e reconhecer que há possibilidade de melhoria teve papel significativo na sua atuação como responsável pelo planejamento, implementação e avaliação de ações pedagógicas. Além disso, o PROFESSOR C pôs em questão que o processo de ensino pode ser sempre melhorado quando os desafios de pensar e analisar a própria ação são aceitos e enfrentados.

Assim, visando evitar a recepção meramente teórica e informativa dos novos saberes pelos alunos, o PROFESSOR C empreendeu esforços para não só expor conceitos, mas para promover uma articulação entre estes e as experiências de trabalho vivenciadas pelos alunos no cotidiano laboral, de modo que houvesse maior compreensão acerca dos aspectos relacionados ao tema “Urgências Cardiovasculares” e os fenômenos envolvidos.

Muitas coisas ficam só no lado conceitual... Eles não vão para a prática. Aí, pergunta para o aluno, por exemplo, “o que é uma veia?”, ele sabe dizer por ter lido sobre. “O que é uma artéria?” Ele também sabe, mas nunca viu. “O que é o coração? Uma artéria coronária? O que é um ventrículo? Um átrio?”

Com estas questões enredando os momentos de planejamento das aulas e de preparação dos materiais e norteado pelo princípio do aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico, o PROFESSOR C tomou decisões de atuar evidenciando a significância do assunto que seria tratado e procurando facilitar o entendimento do mesmo.

Para isso, buscou uma aproximação coerente entre o conteúdo ministrado e uma situação prática, de modo que auxiliasse seus alunos em novas aprendizagens. Cuidou para não se limitar ao enunciado de princípios gerais, mas em apresentar um panorama da situação a ser estudada e oferecer elementos que pudessem aprofundar e aperfeiçoar os conhecimentos anteriores. Isto implicou em tomada de decisão orientada para o alcance dos objetivos, de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo de alunos.

A possibilidade de fazer uso de uma situação didática diferenciada

para maior valorização dos conteúdos fez com que proporcionasse aos alunos uma atividade significativa. Previamente planejou, fez prognóstico, isto é, antecipou aquilo que era esperado em termos de aprendizagens dos alunos, acercou-se dos artefatos necessários à execução da atividade com material manipulável e, posteriormente, avaliou o processo.

Prosseguindo em seu relato, o PROFESSOR C manifestou a experiência vivenciada pelo grupo:

Iniciei a aula solicitando que os alunos formassem grupos de 4 pessoas e após se dirigissem ao laboratório. Cada grupo recebeu o seguinte material: um Atlas de anatomia, luvas, bandeja, lâmina de bisturi, pinças e um coração de porco, muito semelhante ao coração humano.

Dei instruções iniciais para que os grupos manuseassem e observassem a anatomia do coração e a superfície exterior (coloração, textura...). Após, sob orientações, os alunos abriram o órgão para detectar seus componentes interiores.

Circulei entre ele, mostrando as cavidades, artérias, veias, saliências... dando explicações sobre o funcionamento da circulação, questionando e auxiliando a fazer comparações com as informações do Atlas. Solicitei que percebessem a diferença textural da veia e do vaso, a estrutura da artéria...

Houve boa receptividade. O grupo mostrou-se curioso e atento. Os alunos trocavam informações entre si, consultavam sobre termos técnicos, nomes científicos e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Posteriormente puderam se dirigir à biblioteca, para pesquisar em outros materiais e na internet. Eles traziam informações complementares e dúvidas.

Por meio de um diferenciado recurso didático, o professor expôs, de forma livre, os referenciais teóricos e ao mesmo tempo instigou os alunos a uma aproximação – ainda que simplificada – do conhecimento científico, através da pesquisa ao material bibliográfico, aos colegas, ao próprio professor e às demais fontes de informações, construindo, assim, um caminho investigativo e participativo de edificação de saberes.

O momento foi de descobertas e aprendizados, ao qual o PROFESSOR C se refere com muita satisfação:

Eu comemorei! Vi meus alunos se questionando sobre 'aquela coisinha que eu vi lá dentro do coração, que será?' e pesquisar para saber o que é... O conhecimento, que eles adquiriram naquela aula, não seria possível nem em

muitas aulas dentro de sala, não com a mesma sustentabilidade. Manuseando o órgão, eles me apresentaram a anatomofisiologia do sistema cardiovascular e aí... pegando em uma artéria que é muito semelhante à do corpo humano... pegando em uma veia, vendo a diferença morfológica... Então foi algo muito satisfatório. Os alunos se sentiram satisfeitos e eu também [...]. Isto facilitou depois, por exemplo, quando falei de infarto: “você lembra a grossura da parede do ventrículo direito?” Todos lembraram porque eles pegaram... manusearam... então o resultado foi bem satisfatório mesmo!

Apesar do conteúdo não ser nem novo nem inédito, a forma como foi abordado reuniu condições para que fosse bem apropriado. A atividade de cunho educativo proporcionou explorações e descobertas em muito diferentes daquelas favorecidas pelo ensino diretivo, centrado na transmissão e reprodução de informações.

As atividades educativas adquirem maior valor potencial quando estruturadas em uma seqüência significativa. Elas ampliam e enriquecem o entendimento do tema, podem ser geradoras de novas atividades e de novas intervenções, favorecendo a avaliação na perspectiva processual e contínua do processo didático (HADJI, 2001a; PERRENOUD, 1999, 2000).

3.3.2 As inter-relações, singularidades e repercussões da variabilidade didática no trabalho docente

Posteriormente em uma de suas aulas, mais uma vez valendo-se de uma metodologia de trabalho fundamentada na articulação entre os conhecimentos e a prática, e buscando atingir as finalidades e os objetivos da disciplina, o professor privilegiou o aspecto da continuidade do movimento didático-pedagógico.

C. O cenário e a cena

Atividade 3: Assistência a pacientes em situações de urgência e emergência

Competências: Conhecer os agravos à saúde, que caracterizam uma situação de urgência e emergência. Identificar os sinais, sintomas, riscos de vida e estabelecer prioridades de

atendimento. Caracterizar os cuidados e procedimentos. Avaliar o nível de consciência da vítima. Interpretar normas técnicas sobre o funcionamento e a utilização de equipamentos e materiais específicos.

Habilidades: Prestar cuidados. Estabelecer comunicação eficiente com os envolvidos, para uma maior efetividade da assistência. Operar e manter equipamentos e materiais. Realizar procedimentos para manutenção da permeabilidade das vias aéreas e assegurar a ventilação e perfusão eficiente aos tecidos e órgãos. Administrar medicamentos pelas diversas vias. Registrar ocorrências e serviços prestados

Em suas aulas, o professor procurou, de forma intencional, estabelecer vínculos entre o conteúdo e atividades anteriores. Para isso, solicitou dos alunos uma definição para hemorragia e como são classificadas (venosas, arteriais, externas, internas). Uma aluna faz a seguinte pergunta: *“e se o paciente tentou suicídio e chega para ser atendido com os pulsos cortados, o que tem que fazer?”*

Imediatamente ele remeteu a questão aos demais: *“o que vocês acham que tem que fazer?”*

“Pressionamento perto do pulso” sugere uma aluna. Aquela que fez a pergunta se opõe alegando que se pressionar o sangramento é maior. O professor acrescentou: *“se o sangramento for arterial, sangra mais ou menos se for pressionado? E se o sangramento for venoso?”*.

Como os alunos ficaram indecisos para responder, ele propôs: *“levante a mão quem acha que sangra mais?... Agora, quem acha que sangra menos?”... “Quais as hipóteses para as respostas?”*

Após ouvir os alunos, fez rapidamente um esquema no quadro e pediu para acompanharem seu raciocínio. Retomou as funções das veias e artérias, diferenciou conceitos e elencou junto com os alunos, as possibilidades do atendimento.

Frequência cardíaca e pressão arterial também foram conteúdos abordados durante a explanação.

Depois da sessão: *“e agora, o que podemos então responder às colegas?”*

Em um outro momento, ao discutir com o grupo a respeito de reanimação do paciente com parada cardio-respiratória, questionou os alunos sobre o que deveria ser feito para o atendimento: *“tentem lembrar na teoria como se faz o diagnóstico”* ou então: *“lembram que vimos isso?”*.

Depois de rápidas tomadas de informações, um aluno mencionou a posição do atendente como um fator primordial para o atendimento. Alguns divergiram e uma aluna manifestou:

“não necessariamente!”. O professor volta-se para a aluna e solicita: *“Defenda sua afirmação.”* A aluna tentou elaborar uma resposta, mas não conseguiu justificar. Ele a incentivou: *“é isso aí, mas dá pra ser mais clara?... Continue!”.*

Deu pistas, corrigiu termos incorretos, dialogou com o grupo procurando levantar várias hipóteses para o atendimento e as conseqüências advindas dos procedimentos e, finalmente, deu algumas dicas fundamentais.

A situação não causou constrangimentos à aluna e derivou outras perguntas e comentários sobre aspectos relativos ao tema.

As informações e os dados coletados manifestam a forma interessante de tratamento dado pelo professor aos conteúdos relativos à sua disciplina. Observou-se uma contextualizada relação entre o referencial e as situações práticas, visando proporcionar aos alunos uma compreensão ampliada dos elementos articuladores que a execução das tarefas exigia.

Observou-se também o papel mediador do professor na promoção da aprendizagem de seus alunos, apoiando-os, auxiliando-os, fazendo-os perceber relações, encorajando-os a avançar. É o processo mediador que possibilita a retomada das ações não só por parte dos alunos, mas também do professor, na busca constante de alternativas para novas construções (HOFFMANN, 1994).

Não bastou ao professor discorrer sobre a teoria e apresentar o procedimento adequado a ser adotado nas situações dadas, pois

todos, praticamente sem exceção, trabalham na área da saúde. Pessoas que, antes de eu nascer, já trabalhavam na área da enfermagem. Sabem fazer determinadas coisas com perfeição. Têm uma história de vida profissional e tanto, mas não conhecem tudo [...]. (PROFESSOR C)

Considerando que se tratava de um grupo com um saber partilhado, com noções teóricas e pontos de vista já construídos, percebeu-se o esforço do professor na integração entre os conteúdos, na articulação entre os conhecimentos e o emprego deles para a ação, na inclusão de questões desafiadoras para estimular a capacidade de raciocínio e de pensamento crítico, na manutenção da motivação e do interesse dos alunos, no enriquecimento e nas possibilidades de

outras explorações em torno do tema. Estes fatores são importantes para serem considerados, em uma proposta que visa à formação integral do indivíduo, nas dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Tanto nos textos legais que dão suporte ao projeto pedagógico da escola, como nos referenciais teóricos que guiam a prática dos professores, há diferenciação nos conteúdos, compreendidos como meios para a promoção das aquisições humanas. Zabala (1998) e Coll (2000) os distinguem em três categorias de diferentes naturezas: os relativos ao conhecimento de fatos e conceitos (saber), ao domínio de habilidades e destrezas (saber-fazer) e à postura atitudinal (saber-ser).

Segundo os autores, os conteúdos referentes aos fatos são os declarativos de objetos, nomes, datas, eventos, símbolos etc. Os conceitos caracterizam-se pelo entendimento do significado, pela compreensão, pelo estabelecimento de relações e novas conexões.

Os conteúdos procedimentais nomeiam conjuntos de ações ordenadas destinadas à concretização de objetivos de ordem prática, sempre aliados a um processo reflexivo.

Os conteúdos atitudinais “referem-se a um conjunto de tendências a comportar-se e enfrentar-se de uma determinada maneira diante das pessoas, das situações, dos acontecimentos, dos objetos e fenômenos” (VALLS, 1996, p. 20).

Cada tipo de conteúdo tem especificidades e exigências diferenciadas na forma de ensinar e avaliar. No entanto, embora existam diferenças, uma articulação adequada entre eles potencializa e eleva o grau de aquisições dos alunos, pois ativa diferentes processos mentais. Assim, “os conhecimentos factuais e conceituais, atitudinais e procedimentais que o aluno possui, quando mobilizados por novas informações, tendem a construir ou formar novas aprendizagens” (ALVARENGA, 2002, p. 5).

Neste sentido o PROFESSOR C desempenhou importante papel ao oferecer um conjunto de atividades didáticas aproximadas à realidade profissional dos alunos. A experiência desenvolvida no laboratório exigiu dos alunos a mobilização de uma série de conhecimentos, a busca de entendimentos e relações com o objeto de estudo e seus componentes, a manipulação adequada dos materiais e resposta pessoal diante da situação. Posteriormente, na sala de aula, com a retomada do processo em unidades de relação, análise e síntese de

informações, e com o convite à análise reflexiva do que haviam vivenciado, o professor pôde perceber a compreensão, as vinculações e inter-relações com os conteúdos.

Hadji (2001a, p. 91, 92) refere-se às tarefas educativas como um procedimento privilegiado para a avaliação com intenção formativa, afirmando que “uma boa tarefa de aprendizagem é uma boa tarefa de avaliação”. Insiste que o objeto de avaliação esteja situado nas “tarefas socialmente significativas no que diz respeito a competências funcionais que se exercerão em situação de trabalho”.

Neste contexto investigado, o mesmo repertório das atividades de ensino denotou os conhecimentos articulados a conceitos, habilidades e atitudes, manifestos pelos alunos.

A dimensão ampliada da prática pedagógica e uma visão global do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, fizeram com que o PROFESSOR C resolvesse problemas inerentes às atividades educativas com criatividade e flexibilidade. Ao submeter os alunos à experiência e permitir que lidassem com objetos e instrumentos, com conhecimentos e com as técnicas de maneira eficaz, incitou o envolvimento e abriu a possibilidade de novas e significativas aprendizagens, resolveu satisfatoriamente a referência avaliativa e promoveu alterações sempre que as circunstâncias assim o exigiram. O aspecto prático precedeu o aspecto teórico, mas a ele se vinculou, favorecendo o desenvolvimento de competências e capacidades que habilitam assumir uma atitude ativa, consciente e responsável frente à função de preservação e manutenção da vida.

O processo descrito configurou-se em uma perspectiva construtivista ao oferecer “situações-problemas desencadeadoras do processo de pensar, do levantamento, da comprovação de hipóteses, do pensamento inferencial, do pensamento divergente, entre outros” (DEPRESBITÉRIS, 2001b, p. 40).

Destacam-se os ganhos de cunho pessoal, obtidos pela estratégia para realização das intenções educativas. O ALUNO 1 ponderou a respeito:

- a. da favorável participação como quem tinha contribuições a dar:

A aula dele é voltada para o atendimento do paciente [...]. Ele coloca a gente em situações que existem mesmo. Quando eu sei algumas coisas básicas do assunto, eu falo. Todo mundo pode falar, mas falar ligado ao assunto, perguntar do que leu, o que viu, ou da maneira que utiliza um procedimento... ou curiosidade. Tudo isso vai ajudando tirar as dúvidas.

- b. da percepção de que suas argumentações para defender a resolução de um problema são discutíveis e que, às vezes, defende idéias estereotipadas sobre determinado assunto:

[...] quando for exigido que faça alguma coisa, tem que saber se pode e se não pode e se posicionar sobre aquilo ... defender mesmo! Não adianta ser teimoso... nem sempre o que a gente acha que está certo, está mesmo. Às vezes tem que mudar até o que a gente pensa!

- c. do tratamento respeitoso, da solidariedade, do compartilhar com o outro:

eu queria olhar o que o meu colega estava olhando e descobrir o que ele descobriu, entender o que ele entendeu [...]. Quando a matéria é bem embasada e cada um faz a sua parte, o grupo dá certo e todo mundo caminha bem [...].

- d. da percepção de sua própria ação (auto-crítica):

[...] aulas assim... me desafiam a rever o que eu sei... vou procurar conhecer mais dentro daquilo para poder me corrigir... vou procurar as falhas e melhorar [...]. Muitas coisas você sabe, mas tem coisas que você diz assim: "olha eu não sabia que era assim ou eu não conhecia isso". Às vezes nem é novidade, mas é outro jeito... e a gente sempre tem mais para aprender.

- e. da predisposição favorável para com a profissão:

Lá fora, dentro do hospital, a coisa é muito séria. O paciente é um outro ser humano que está vulnerável e que temos o dever de preservar... pra isso tem que estar bem preparado. É lá que vou provar a minha competência, no meio de muitas coisas, que englobam o conhecimento que tive capacidade de segurar e aglutinar, a técnica correta... o cuidado ... não é só cuidar, mas tem que ser de uma maneira ética. Daí a importância de olhar a profissão como um todo e procurar ser um profissional consciente... aí vale a pena!

Percebeu-se que uma estratégia de ensino, que oportuniza aos estudantes fazerem uma reflexão sobre suas experiências, funciona como elemento facilitador para a reconstrução dos conteúdos ministrados e culmina numa experiência globalizada, que envolve aquisição de conhecimento, domínio técnico,

empenho pessoal e relações interpessoais, conforme comentários já citados, do PROFESSOR C e do ALUNO 1, acerca do progresso obtido.

A avaliação, sempre presente nas situações propostas, esteve ancorada num referencial formativo, cujo foco estava voltado ao entendimento global do processo, exigindo dos envolvidos reverem conceitos, posturas, sentimentos e valores.

No entanto, nem todas as situações didáticas favoreceram esta dinâmica. A PROFESSORA A, referindo-se ao mesmo grupo de alunos mencionado pelo PROFESSOR C, declara:

[...] é um grupo excelente, mas alguns alunos vêm achando que é só pegar o diploma [...] eles acham que sabem muita coisa e que não precisam ficar sabendo de auto-cuidado, de técnicas... “pra quê? Eu já estou trabalhando há não sei quantos anos...!” E você se depara com erros crassos... Detalhe... eles não gostam que os corrijam... eles respondem asperamente. E aí você tem que ter paciência para explicar que é importante etc, etc. (PROFESSORA A)

Reportando-se a um grupo de alunos do Curso de Auxiliar de Enfermagem, a mesma professora manifestou:

[...] eu ensino a matéria e o aluno não entende. Explico de novo, tiro a dúvida, mas vejo que aquele aluno continua com a interrogação. Eu pergunto: “vocês entenderam?” Ninguém responde. “Alguém tem dúvida?” Ninguém responde. Mas vejo na carinha que há dúvidas. Até acho que é por vergonha que eles ficam em silêncio e não perguntam sobre suas dúvidas. Acontece muito isso no PROFABE, porque eles são mais velhos... Alguns têm vergonha de falar que não entenderam. Alguns sabem e sabem bem, mas há dúvidas... É óbvio que surgem dúvidas! E eu esclareço, dou um exemplo, falo, e a pessoa ainda olha com aquele ar de dúvida. Na prova então... E aí vai a gente fazer outra provinha para completar! (PROFESSORA A)

As declarações da professora suscitam questionamentos que alimentam a crítica atual em relação às exigências de uma prática pedagógica que diferencie as atividades didáticas em função do perfil e do interesse dos alunos.

Nas estratégias didáticas oferecidas pela PROFESSORA A ao grupo observado, registradas no protocolo, não se evidenciaram intervenções diferenciadas para assegurar que as aprendizagens fossem edificadas e que as competências e habilidades requeridas fossem formadas. Ela não se certificou se os

recursos didáticos estavam sendo satisfatórios e se estavam ajudando no processo de aprendizagem. Esta forma de agir não anula por completo as aquisições dos alunos, mas reduzem-nas consideravelmente.

Além disso, o conceito de avaliação mudou. Foi deslocado de seu foco principal – as aquisições intelectuais, procedimentais e atitudinais conquistadas e aquelas em processo de aquisição – para centrar-se na pessoa do aluno, agindo como instrumento para julgar e para distinguir “os que sabem” daqueles “incapazes”, sem se converter em tomadas de decisão suficientes e satisfatórias para fazer avançar no processo e gerar a superação de dificuldades e problemas de aprendizagem.

Quando o processo educativo é pensado de forma unilateral, prejudica e impede a percepção de alguns elementos intervenientes no aproveitamento dos alunos, tais como: a relação professor/aluno, a motivação, as expectativas, as habilidades comunicacionais, as estratégias implementadas nas aulas.

Como responsável pelo processo didático, o professor não pode se furtar de interpretar, refletir e entender cada um desses elementos, lidando com eles de maneira positiva e colocando-se como igualmente responsável pela mudança desse quadro. De acordo com Sá-Chaves (2000, p. 100), a dimensão fulcral do trabalho docente consiste na “especial capacidade reflexiva para tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua desconstrução e/ou encontro de sentidos, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras variáveis no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, embora o processo de aprendizagem esteja sob responsabilidade dos alunos, a tarefa do professor não pode ser descuidada nem simplificada. Enquanto condutor do processo, ele precisa procurar soluções adequadas que melhor se ajustem às contingências que a prática requer. É a ação intencional e a visão positiva e solidária do processo educativo que sustenta uma prática pedagógica diferenciada. Perrenoud (1999) lembra que para trabalhar na regulação da aprendizagem, é preciso acreditar que isso é possível. Acreditar que equilibrando a atuação pedagógica é possível alcançar progressos e assegurar o avanço contínuo de todos os alunos, mesmo havendo necessidade de observar seus limites e possibilidades.

É preciso reconhecer que este empreendimento exige esforço e dedicação, o que extrapola o esquema didático tradicional a persistir – reiteradamente – no cotidiano de um curso que visa à formação de competências.

4 AS DIFICULDADES DO PERCURSO

Um profissional competente significará sempre aquela pessoa que, possuindo um repertório de conhecimento e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que selecciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis.

I. SÁ-CHAVES

Procurando contextualizar os procedimentos avaliativos, objeto desta investigação, fez-se a descrição e análise das situações vividas, articulando-as aos relatos dos professores e alunos. O estudo fundamentado na produção científica sobre questões didático-pedagógicas, em especial sobre questões avaliativas, oferece subsídios importantes para a compreensão do fenômeno da avaliação da aprendizagem que desafia a prática docente com suas potencialidades, limites e perspectivas.

Pontos positivos das metodologias de avaliação com novos formatos, aplicados às ações de formação profissional dos Auxiliares e Técnicos em Enfermagem, foram destacados e valorizados ao longo deste trabalho. No entanto, evidenciar os aspectos positivos não impediu que se observassem dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores em conceber e aplicar estratégias avaliativas diferenciadas ao longo do percurso formativo investigado.

O modelo educacional vigente delega à escola novas responsabilidades e funções. Não basta oferecer um currículo por competências para assegurar o desenvolvimento das mesmas. É fundamental ter clareza quanto às inúmeras implicações teóricas, práticas e políticas envolvidas na consecução da tarefa. Segundo Depresbitéris (2001b, p. 41),

a apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados [...]. Isso implica em verificar a integração teoria e prática, o que requer condições de observação e uma perspectiva contínua de acompanhamento dos desempenhos.

Portanto, a realização das intenções educativas, conforme preconizadas pelos documentos oficiais, exige novas posturas e eleva as competências e habilidades daqueles que se engajam nesta tarefa de formação. Os princípios éticos, o conhecimento teórico e prático, a capacidade reflexiva, a manutenção de metodologias ativas de construção de conhecimento, o manejo eficiente das estratégias didáticas e as práticas avaliativas emergentes – compreendidas como aquelas compromissadas com a aprendizagem do aluno e implementadas por meio de um instrumental que permita uma melhor análise da formação ou não das competências pretendidas – são fatores essenciais para se avançar na formação e desenvolvimento de competências.

Destarte, os professores sofrem assinalada sobrecarga de trabalho e responsabilidades. Necessitam cada vez mais estabelecer relações de empatia, lidar com diferenças, propor e desenvolver projetos curriculares, pesquisar, liderar grupos, orientar alunos, conjugar os múltiplos saberes com consciência crítica e reflexiva, atuar de forma criativa favorecendo a formação e enriquecimento das competências necessárias ao perfil profissional capaz de interagir em uma sociedade, na qual as transformações são cada vez mais rápidas e intensas. E, ainda, apesar das hesitações, adotar uma abordagem de avaliação formativa, cuja observação e registro dos progressos qualitativos do processo de ensino e da aprendizagem permitam superar as formas tradicionais, classificatórias e excludentes, comumente praticadas no cotidiano escolar.

Entre outros autores, Perrenoud (1999; 2002) adverte exaustivamente sobre a necessidade de reorientar o foco avaliativo para obtenção de informações relevantes acerca de como os conhecimentos construídos são mobilizados, tendo em vista a intervenção adequada para o aperfeiçoamento progressivo e melhoria contínua, uma vez que as competências nunca estão inteiramente consolidadas.

No entanto, as pesquisas têm indicado que idéias novas, em geral, causam resistências, levando, às vezes, as pessoas a recuarem e evitarem experimentá-las. Nem sempre a resistência é por oposição ou contumácia, mas pela desestabilização que pode provocar, pois toda mudança “supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência, [...] nova identidade, nova inserção social” (THURLER, 2001, p. 18). E não é diferente quando se trata de

modificar as práticas pedagógicas.

Mesmo se tratando de um currículo que admite ação pedagógica ativa e diferenciada para a realização dos intentos de formação, foi possível perceber que as práticas avaliativas diferenciadas são limitadas. Nem sempre os professores se sentem seguros e preparados para implementar mudanças nas suas ações avaliativas. Foram poucas as práticas avaliativas emergentes observadas no dia-a-dia das salas de aula.

Os professores continuam, majoritariamente, aplicando provas, exigindo a apresentação de trabalhos escritos e seminários, sem a proposição dos critérios que nortearão a análise das tarefas e sem a retomada das dificuldades e dos aspectos deficitários pretendendo auxiliar o aluno na sua superação. Mesmo quando se declaram a favor de mudanças, alguns continuam, na prática, agindo de modo a reprimí-las.

Muitos fatores podem ser apontados como obstáculos para a adoção e implementação de estratégias avaliativas diferenciadas que permitam mapear as competências e habilidades dos estudantes no percurso de formação. A análise dos dados revelou alguns desses fatores, aqui evidenciados pela razão de que, dando-os a conhecer, é possível aos atores do aparelho formador tomarem medidas para superar, ou pelo menos amenizar, os impeditivos para a concretização de uma proposta diferenciada de avaliação. E também pela firme convicção de que a reflexão crítica e assumida sobre as atividades avaliativas pode se constituir em oportunidade enriquecedora e transformadora para todos os participantes do processo educativo.

Os fatores analisados estão relacionados aos professores, aos alunos e à instituição.

4.1 OS PROFESSORES: CONFLITOS E RESISTÊNCIAS

Vale lembrar que não se pretende desqualificar o trabalho dos professores, mas sinalizar alguns impeditivos ou dificultadores para o desenvolvimento de ações avaliativas diferenciadas, conjugadas com tantas outras tarefas cotidianas que têm de executar em sala de aula.

Tal como em outras instâncias, as mudanças no contexto educacional sucedem umas às outras e trazem exigências cada vez maiores na maneira de conceber e de administrar cotidianamente as situações pedagógicas e, nem sempre, os professores se sentem confiantes quanto às possibilidades de reformulações de sua atividade docente, especialmente sobre a forma de avaliar satisfatoriamente os seus alunos.

Avaliação é algo que muda constantemente. Não é uma coisa que possa se determinar a maneira mais adequada, pois essa maneira adequada pode ser que amanhã já não seja mais. Então, a avaliação está em mutação constante. [...] O conceito de avaliação mudou. Hoje é preciso avaliar de uma forma mais holística... o aluno como um todo... a sua competência em relação à determinada situação [...]. Então, avaliar bem é uma coisa difícil... as coisas mudam muito rápido, estamos constantemente num processo de transição e a avaliação não sai desse processo de transição. (PROFESSOR C)

Como já tenho anos e anos de serviço, já passei por aquela etapa que tinha que avaliar dando prova que gerava uma nota, e ele, o aluno, tinha que alcançar a média e só. Depois passei por outra etapa, a de provas e outros tipos de trabalhos. Depois passei por outra etapa, que é a de ver aluno como um todo e procurar avaliá-lo de acordo com o que produz em sala de aula e com o que traz de fora para dentro da sala de aula. Agora é preciso juntar tudo isso... E por aí vai... em cada tempo há algo a se priorizar. Nunca estamos muito certos de estar agindo corretamente. É tudo muito provisório. (PROFESSORA G)

O ato de avaliar é complexo. As escolhas não são simples e não incidem apenas no tipo de avaliação a adotar, mas cabe ao professor perceber seus limites, alinhá-la a um projeto de trabalho, afastar as barreiras, tomar consciência do seu fazer, conjeturando sobre as dificuldades apresentadas quanto ao desempenho individual e em relação ao grupo, investigar o que ocorre e tomar providências para superar os problemas vivenciados, ajustando a prática pedagógica.

As pesquisas indicam que são incipientes os estudos na área de avaliação, mesmo nos cursos de licenciatura (HOFFMANN, 2002; PIMENTA, 1999). Os princípios e conceitos que norteiam a formação profissional não contemplam essas exigências, nem é ofertada aos professores a oportunidade de refletirem sobre os pressupostos teóricos e as concepções que embasam o processo avaliativo.

Vasconcelos (1998) mostra com muita propriedade a complexidade para as mudanças na prática avaliativa, indicando o tempo de formação como construtor dos conceitos referentes à avaliação. Formado num esquema tradicional, nele imerso e cobrado, o professor organiza suas ações de acordo com o que conhece, com o que vivenciou ao longo de seu tempo de formação.

Assim, destituído de parâmetros que balizem uma atuação diferente daquela a que foi submetido enquanto aluno e sem uma maior clareza da ação que desenvolve, transfere para a prática concepções sobre avaliação já postas, assimiladas ao longo de sua história de vida e no curso de sua formação (HOFFMANN, 2002). O exercício avaliativo segue uma tendência imitativa, ou seja, a adoção e reprodução dos mesmos procedimentos avaliativos conhecidos, mesmo que deles discordem.

*Na enfermagem nós não temos a licenciatura para passar uma noção de toda essa área de educação... é um curso de cunho técnico. [...] Quando comecei a dar aula, eu pensava em avaliação como quando eu fiz a faculdade: **aquela** avaliação! Mesmo tendo um pouco de trauma de avaliação, eu achava que era assim mesmo, porque tinha funcionado comigo e com uma porção de colegas. (PROFESSOR H)*

Os conhecimentos avaliativos anteriores não devem ser rejeitados, absolutamente. Eles têm seu valor, especialmente pelas possibilidades de aplicação. Uma vez selecionados os que melhor se ajustam às contingências que a prática requer, estruturados e postos em ação, podem dar suporte para a resolução dos problemas avaliativos adequados a cada caso.

Em decorrência da ausência de ações avaliativas mais abrangentes no tempo de formação, surge outro aspecto que obstaculiza a mudança: não saber o quê e como fazer. Não raro, o professor fica perplexo diante da dificuldade em mudar de fato a prática.

Mesmo gozando de certa liberdade e autonomia para criar os instrumentos avaliativos, ao selecionar atividades diversificadas que melhor atendam às diferentes situações e ao colocá-las em prática, alguns professores são invadidos por uma profunda tensão:

Avaliação nesses moldes era uma coisa completamente nova e ainda é para os enfermeiros de modo geral. Nossas avaliações eram exigentes, mas este tipo... eu não estava

acostumada. No começo foi bastante complicado, pois a única coisa que eu sabia é que tinha que avaliar diferente, mas o que fazer? Como vou dar conta desse negócio de competências?... Algumas vezes eu fazia com os alunos a mesma coisa que fizeram comigo... Aí eu ia para casa me culpando e até pensei se esta era a minha praia mesmo. Como eu tinha muita vontade, persisti. (PROFESSORA E)

O professor é o principal agente do processo de mudança, porém, para bem realizar seu trabalho, precisa se sentir seguro naquilo que faz e, para abandonar o que sabe fazer com uma certa margem de segurança e assumir uma postura diferenciada, é preciso suportar incertezas e angústias (PERRENOUD, 1999). Além disso, mudar implica em conhecer outras possibilidades, outras experiências bem sucedidas, para incluí-las em seu repertório.

Evidentemente nem todos os problemas são resolvidos apenas resgatando procedimentos avaliativos já vivenciados. O desenvolvimento de um projeto avaliativo diferenciado e norteador do trabalho em sala de aula necessita, imprescindivelmente, de aporte teórico que ofereça uma base de conhecimentos suficientes para fundamentar tomadas de decisões de forma mais segura e que provoque um processo constante e permanente de auto-reflexão, pois “é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos” (HOFFMANN, 2002, p. 66) e adquirir confiança na ação que desenvolvem.

Além disso, o professor necessita de tempos e espaços para a reflexão e o diálogo, condições que a instituição não pode isentar-se de promover, tendo em vista constituir o ponto de ancoragem para prestar auxílios nas dificuldades, sejam aquelas decorrentes da implementação das mudanças desejáveis, do desconhecimento sobre as implicações pedagógicas de um currículo por competências, ou, ainda, da falta de experiência e/ou de domínio teórico para o exercício de uma ação avaliativa transformadora.

O outro fator diz respeito à predominância de uma postura rígida, centralizada e conservadora, sem a exploração de recursos criativos para incrementar a atividade docente e sem adoção de medidas avaliativas diferenciadas.

O trabalho de alguns professores, desenvolvido na mais absoluta rotina, foi implementado pela utilização de estratégias que valorizam o repasse de informações e/ou de determinações nem sempre condizentes com o pensamento

dos alunos. Sem desconsiderar a importância da transmissão de conhecimento sistematizado, o formalismo exacerbado constitui-se em obstáculo à abordagem que intenta promover o desenvolvimento das competências requeridas aos que prestam serviços de atenção à saúde.

Em momentos freqüentes foram observadas práticas de ensino fortemente centralizadas que priorizaram a realização de atividades pouco significativas, a resolução de questionários e a repetição da mesma tarefa “até acertar” ou, conforme referem, “até aprender”.

A avaliação apresentou-se atrelada à aplicação de provas, para as quais reservou-se um momento – quase sagrado: a disposição alinhada das carteiras, o silêncio reverente, a postura do professor como guardião deste ritual durante o qual os alunos demonstravam o que sabiam para a exclusiva obtenção de notas.

Alguns professores, acostumados a buscarem apenas evidências quantitativas do saber do aluno, terminam por executar a tarefa avaliativa de maneira pouco reflexiva. As provas dissertativas ou testes de múltipla escolha são comumente utilizados para “explicar aos alunos” se estão ou não evoluindo no processo de aprendizagem.

*Eles fazem uma prova e insistem em querer saber a nota.
Se não tiver número eles não entendem... não aceitam
facilmente... Para saber se aprenderam tem que ter nota.
(PROFESSORA A)*

A prática avaliativa, nesta configuração, forneceu informações discretas sobre a evolução dos alunos e mostrou-se limitada quando se pretendeu avaliar a aplicação dos conhecimentos em situações-problema. Além disso, os resultados não colaboraram para auxiliar o aluno em aprendizados futuros ou na formação de hábitos relacionados aos objetivos preconizados pela Educação Profissional da Área da Saúde.

Não basta professar interesse em desenvolver atividades diferenciadas com os alunos e levar para a sala de aula atividades sem qualquer conexão com o cotidiano de vida e de trabalho, conforme se observou algumas vezes, obrigando os alunos a responderem um elenco de questões que pouco ou nada acrescentavam aos seus conhecimentos profissionais.

Autores como Perrenoud (1999, 2000), Hadji (2001a) chamam a atenção para a necessidade de coerência e adequabilidade na elaboração e aplicação de procedimentos avaliativos aos objetivos do projeto educacional, assim como na apreciação ampliada e reflexiva sobre as informações obtidas. É este conjunto de operações que subsidia a gestão equilibrada da atividade pedagógica.

Outro fator refere-se às representações sobre a clientela que ascende ao ensino profissional, em especial aos alunos trabalhadores-PROFAE. De maneira particular, os alunos do Curso de Auxiliar de Enfermagem, devido a uma trajetória escolar oscilante e de qualidade questionável, são reputados por alguns professores como desprovidos dos recursos, tanto intelectuais quanto materiais, para acompanharem de forma produtiva o que lhes é oferecido em termos de conhecimento e, muito menos, para obterem êxito nas avaliações às quais são submetidos. A visão pouco otimista dos professores é expressa pelos seguintes comentários:

Não sei o que vou fazer para esses alunos tirarem nota. Dei a primeira avaliação e eles foram mal. Dei a segunda, foi pior. Hoje vou dar outra, mas não sei se vai adiantar... Eles não têm base nenhuma e não conseguem acompanhar nem o que tá lá na apostila. Fala em prova, todo mundo fica tremendo... Não tem jeito! (PROFESSORA A)

Eles têm uma dificuldade tremenda. Faltam por causa de problemas financeiros e outros problemas particulares, são ansiosos, chegam sempre muito cansados. Alguns não têm o embasamento mínimo necessário para caminhar... é uma pena e um problema. (PROFESSORA G)

É certo que nem todos os alunos têm as mesmas pré-disposições para a aprendizagem. Inúmeras pesquisas já mostraram que condições vulneráveis de vida (físicas, psicológicas, cognitivas ou afetivas) muitas vezes dificultam que, num determinado tempo, alguns se desenvolvam conforme o esperado.

No entanto, o fato de o aluno apresentar dificuldades em avançar no processo de aprendizagem não pode ser um problema exclusivo e isolado dele. Para Perrenoud (1999; 2000), a própria organização do trabalho pedagógico pode vir a produzir o fracasso escolar. Hoffmann (2002, p. 15) chama a atenção para o perigo de relegar o educando ao anonimato em sala de aula por “não observá-lo verdadeiramente em sua realidade concreta, em seus sentimentos, [...] não entender

suas perguntas, suas hipóteses, sua particular trajetória de construção de conhecimento”. Os professores e a instituição escolar precisam considerar suas responsabilidades pela dificuldade do aluno e procurar, dentro de suas possibilidades, os meios necessários à aprendizagem de todos.

Camuflar as deficiências pedagógicas generalizando aspectos negativos e buscando álibis na culpabilização individual dos alunos não cabe à formação que, antes de ser profissional, precisa ser humana. A formação tem a ver, acima de tudo, com pessoas capazes de aprender e evoluir. Resguardar o direito dos alunos, bem como corrigir o processo de modo a ajudá-los deveriam ser eixos fulcrais da prática docente. Para isso, porém, o professor precisa acreditar na possibilidade de gerar mudanças nas formas e nos resultados de aprendizagem dos alunos, em decorrência de sua intervenção intencional (PERRENOUD, 1999). Sem essa crença na possibilidade de aperfeiçoamento humano, a educação perde o seu sentido.

Outro aspecto correlato diz respeito à avaliação do perfil do aluno. As representações desfavoráveis que os professores têm de alguns alunos podem influenciar, mesmo que inconscientemente, a análise e atribuição de conceitos no concernente aos aspectos atitudinais, que implicam na avaliação de comportamento, assiduidade, pontualidade, interesse, cumprimento das tarefas, relações interpessoais, participação etc.

A avaliação do perfil do aluno é objeto de preocupação. Os professores dificilmente referem-se a ela e quando o fazem é de forma vaga e pouco fundamentada, voltando-se quase exclusivamente para a manutenção da ordem e para as regras de convivência: *“você sabem que são avaliados pelo perfil, então vamos parar de conversa paralela e trabalhar...”* (PROFESSORA G), *“trabalhar com pessoas diferentes, faz parte do perfil que vocês têm que desenvolver”* (PROFESSORA A).

Poucas informações foram dadas aos alunos sobre os critérios e sobre a maneira como os pontos foram atribuídos. A falta de *feedback* deixou-os sem noção do que realmente era esperado deles. O processo, sob condições imprecisas, não sinalizou possíveis melhoras.

Destarte, quando a avaliação é baseada em eventos circunstanciais, a margem para a menção arbitrária é ampliada, especialmente quando o professor considera, unilateralmente, que apenas os alunos têm desempenho inadequado e

não reflete sobre a sua própria atuação. Este fato pode gerar conseqüências pedagógicas perversas e provocar desigualdades injustas, veementemente criticadas na literatura, mas ainda impregnadas no ambiente escolar.

Tem professor que já entra na escola com antipatia e indisposto com os alunos Eu percebo bem isso no conselho de classe. Comentários sobre quem é o aluno, sua família... suas atitudes... e não para o que ele realizou, tomam grande parte do tempo [...]. (COORDENADORA)

Este tipo de avaliação, por retratar o perfil individual do aluno, exige um processo sistemático de observação e registro (ZABALA, 1998; MEIRIEU, 1998). Porém, observou-se que o acompanhamento se deu de forma empírica e as menções atribuídas foram baseadas na memória do professor. Segundo a PROFESSORA E, “*a gente sabe quem participa e quem não, quem é interessado e quem não é*”. Sem dúvida o professor conhece seus alunos, mas considerando que assistem várias turmas, em dias descontínuos, é certo que alguns dados relativos ao “perfil do aluno” são, geralmente, preenchidos mecanicamente e de forma difusa. Apenas dois, dos oito professores observados, mantêm registros que subsidiam as atribuições conferidas:

No meu caderno eu anoto o que vou observando, as conversas com eles, o comportamento deles em sala, para dispor de informações e parâmetros para avaliar o desempenho deles. Não dá para anotar tudo... até criei uns códigos para facilitar. (PROFESSOR D)

A questão do perfil do aluno é algo que a gente tem que estar muito atenta para não cometer injustiça. Eles têm nomes muito parecidos e se não faço um rascunho na hora, depois não me lembro o que tenho que pontuar para aquele aluno. Então vou fazendo meus rascunhos na hora para depois ter condições de atribuir os pontos de maneira mais segura. (PROFESSORA F)

A subjetividade que permeia qualquer ação de avaliação merece ser ponderada. As tarefas avaliativas não estão isentas de certo grau de subjetividade. Hoffmann (2002, p. 15) lembra que “o professor constrói o contexto avaliativo. É ele que seleciona os itens do conteúdo a desenvolver, a seqüência em que serão enfocados, os textos e exercícios referentes. É ele que elabora o teste, as perguntas ou outros procedimentos [...]”.

Portanto, os desafios propostos, as expectativas nutridas, as avaliações informais, a maneira de distribuir os grupos, os apoios que oferece são fatores estreitamente ligados à concepção que se tem da avaliação e aos padrões culturais próprios do professor, implícitos ou explícitos. Assim, mesmo que queira ser imparcial, ao proceder um julgamento valorativo, o professor o faz a partir de suas experiências particulares e naquilo que acredita ser verdadeiro, mesmo que não o admita.

Especialmente em uma abordagem de avaliação formativa, na qual a familiaridade e o envolvimento entre avaliador e avaliado são mais fortes, os riscos de incompatibilidades e simpatias são maiores e podem influenciar diretamente o julgamento e o processo decisório, bem como as conseqüentes formas de intervenção. O viés do julgamento não meditado, baseado em prestígio ou discriminação, desloca o eixo da avaliação para a pessoa do aluno, resultando em apreciação injusta e insensível dos resultados, meritocracia, penalização individual ou classificação igualitária do coletivo.

O problema da subjetividade pode ser amenizado a partir da adoção de critérios bem definidos, compatíveis com os objetivos formativos e do estabelecimento de uma comunicação clara quanto às expectativas dos resultados.

Os critérios são os dados relevantes considerados no julgamento de valor (LUCKESI, 2000). Hadji (2001a) prefere chamar o conjunto de critérios de *referente*. Para o autor, cada critério define os resultados esperados. Portanto, os critérios correspondem aos níveis de proficiência a serem atingidos/alcançados.

Além de definir previamente os critérios, cabe ao professor informá-los aos alunos para que estes façam jus às expectativas e, quando não, evidenciem as possíveis dificuldades. Tomando os critérios como referencial de análise, o professor pode balizar ações corretivas para equilibrar as evidências desfavoráveis, bem como aprimorar e potencializar os conhecimentos adquiridos.

O estabelecimento de critérios, independente do tipo de avaliação a adotar, possibilita julgamentos mais comedidos sobre determinadas características pessoais dos alunos, pois o foco volta-se à detecção de indicativos relevantes sobre o aprendizado consolidado, a ser traduzido em conceitos ou escores, e/ou sobre o aprendizado ainda em processo, a ser traduzido em novas ações/intervenções pedagógicas a favorecerem a certificação das competências elencadas como essenciais.

O ideal é que o professor procure desenvolver atividades avaliativas já conhecidas, porém contextualizadas, adaptadas à sua realidade pedagógica, dirigidas àquilo que quer observar e, sobretudo, voltadas à formação do indivíduo.

Para tal propósito, no entanto, é necessário que haja comprometimento do professor no sentido de levar em consideração a dimensão institucional – posto que é exigência legal do sistema – e a dimensão humana, que envolve um imbricado movimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes nem sempre mensuráveis.

4.2 OS ALUNOS: EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES

As atividades educativas de formação e capacitação dos recursos humanos para a área da saúde, coerentes com a proposta legal, precisam necessariamente contemplar situações diversificadas e significativas para a aprendizagem e para a avaliação, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de papéis mais ativos, tanto no estabelecimento de relações entre os conhecimentos (saber, saber-fazer, saber-ser), quanto no uso desses em situações que exijam evidenciar o que foi aprendido.

Para tanto, os ambientes de aprendizagem e a postura dos agentes envolvidos sofrem transformações. Não é possível imaginar que a efetivação de ações transformadoras se dê unicamente pelo professor. Especialmente na abordagem que visa conjugar os procedimentos de avaliação à perspectiva de diagnóstico, acompanhamento e melhoria contínua do processo educativo, o envolvimento dos alunos é fundamental. Estes desempenham uma função colaborativa nas opiniões e percepções sobre as atividades didáticas, sobre as disciplinas e sobre o curso como um todo. São parceiros na aplicação de estratégias compatíveis com os desafios da formação profissional da área da saúde/enfermagem. Além disso, são os protagonistas no desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas competências e na integração ensino e vida cotidiana. Portanto, são agentes ativos no processo formativo.

Entretanto, Perrenoud (1999, p. 97) adverte que “ninguém pode crer que basta propor projetos ou apelar para a criatividade dos aprendizes para que

todos se mobilizem, longa e seriamente, e assumam sua própria aprendizagem”. O papel que os estudantes desempenham e a maneira como respondem às atuais exigências do processo educacional podem se constituir em fatores dificultadores para a melhoria do ato formativo, especialmente tratando-se da avaliação da aprendizagem. Em algumas situações foi nítida a resistência dos alunos no envolvimento com o processo diferenciado de formação de maneira mais efetiva.

Tal como os professores, os alunos alimentam concepções diversas sobre o processo avaliativo, das quais nem sempre têm muita clareza quanto aos seus fundamentos. Conhecer e analisar alguns fatores, que contribuem para a manutenção de um perfil conservador e resistente ao novo, possibilita vislumbrar a superação de barreiras que impedem uma atuação colaborativa dos alunos – co-participantes – nessa nova forma de interação pedagógica preconizada pelo referencial de competências.

Tendo em vista obter um real aproveitamento do potencial dos alunos para uma aprendizagem eficaz, alguns professores conduziram as atividades didáticas por meio de trabalhos de construções coletivas, provocações, desafios e intervenções, entre outras; procuraram incitar o envolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, estimular/elevar a capacidade de compreensão e o processo de reflexão; apresentaram e praticaram as dinâmicas para a avaliação em uma concepção integradora.

No entanto, a valorização e o engajamento dos alunos com as atividades não se deram de forma equânime, o que era de se esperar tendo em conta as singularidades individuais. A proposição de atividades, às quais alguns alunos não estavam habituados, desestabilizou as representações anteriormente formadas. Enquanto alguns relataram mudanças favoráveis na concepção de avaliação, outros manifestaram estranheza ao processo que vivenciaram.

A avaliação mudou do que era [...] É bem melhor ser avaliado com novidade [...], é mais complicado, mas a gente tem que aprender a lidar com a situação. (ALUNO 1)

A matéria está no material... não sei por que uns professores ficam inventando coisas...” (ALUNA 3)

Não compreendendo a ação educativa em sua dinâmica e vivendo, ainda, sob a égide da assimilação de informações prontas, alguns estudantes não

aderem facilmente ao processo ativo e mais amplo de interpretação e (re)significação dos conhecimentos. Preferem aulas expositivas nas quais tudo é sintetizado e explicado de forma que possam, passivamente, receber as informações, anotá-las, e, quando precisarem, encontrá-las no material/apostila ou suscitá-las por meio de processos mecânicos. Procuram desempenhar o ofício de aluno (PERRENOUD, 1999; 2000), investindo o mínimo possível para o desempenho de suas obrigações.

Interpretando o exercício educativo como reprodução conteudista, tais alunos não se sentem desafiados a investir esforços para encontrar soluções diferentes das que já foram manifestas e se ressentem em pensar que as atividades são inventadas aleatoriamente para preencher o tempo. Não compreendem que o problema ou o obstáculo, colocados voluntariamente pelo professor, é necessário e até indispensável para a construção de seus próprios conhecimentos (JONNAERT, 2002).

Em conseqüência, não participam ativamente como deveriam; experimentam maiores dificuldades na possibilidade de criar, contextualizar, extrapolar; produzem resultados mais modestos quando são confrontados com alguma situação-problema e tendem a alimentar uma reação de resistência em participar de forma autônoma, em tomar iniciativas, em opinar, em se envolver com um projeto mais complexo.

Há necessidade de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais, mas estes só adquirem sentido quando investidos fora da escola, paralela ou posteriormente ao tempo de formação. É de suma importância que os alunos-PROFAE, ativos na atividade de atenção à saúde, façam relações do que obtêm através das leituras de textos, das discussões em sala, das aulas expositivas, dos trabalhos em equipe com as questões práticas inerentes ao trabalho que executam, para ampliação do que estão estudando em relação à necessidade de darem respostas eficazes aos desafios que enfrentam cotidianamente, bem como de perceberem os efeitos de suas ações. Para isso é imprescindível construir um novo entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nem sempre, porém, a aludida atitude de evitar a emergência de temas pode ser vista como comodismo ou como falta de conscientização de sua importância. O envolvimento diferenciado com o processo de formação é um desafio para a clientela investigada, pois exige grande empenho pessoal. Os agentes das

práticas de saúde, participantes do curso noturno, contam com jornadas extensas de trabalho e um cotidiano com graus intensos de atenção e responsabilidade. O esgotamento, o cansaço e o desgaste, que a sobrecarga de trabalho impõem, limitam aqueles que se enveredam pelo caminho da escolarização e profissionalização. Além disso, é preciso salientar que o grupo é constituído na maioria por mulheres, que, além das exigências laborais, precisam combinar e harmonizar as urgências pessoais, familiares e escolares, o que para muitas representa um verdadeiro dilema.

Algumas são arrimo de família, lidam com dificuldade financeira, com dificuldade para deixar os filhos, dificuldades na estrutura familiar etc., etc., ... tudo é muito difícil. Conciliar tudo isso e continuar na escola é quase impossível... (COORDENADORA).

Assim, alguns estudantes trabalhadores, diante do conjunto turbulento de atribuições e pela impossibilidade de estarem totalmente disponíveis às solicitações acadêmicas, adotam medidas de racionalização e envolvimento superficial com o processo, conquanto admitam o valor da fundamentação científica para atualização e aprimoramento pessoal e profissional.

Piconez (2002, p. 11) lembra que “a educação escolar de jovens e adultos é um campo complexo, pois envolve outras dimensões (social, econômica, política, cultural) relacionadas às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população no país”. Mesmo após as transformações políticas ocorridas ao longo da história que reforçaram a igualdade de direitos à educação, a educação de jovens e adultos continua, notadamente, sendo suplantada por mecanismos excludentes que merecem ser equacionadas e profundamente refletidos. No entanto, esta análise extrapola os limites deste trabalho.

Outro fator, que tem logrado a predisposição dos alunos em rejeitar ou negligenciar uma nova concepção de avaliação, diz respeito ao predomínio e ao grande prestígio da avaliação em moldes mais conservadores.

É que como eu venho de uma geração da qual se cobrava muito, a gente estudava muito para aprender... e eu fico achando que deveria ser mais puxado... Poderia se exigir um pouco mais... fazer prova escrita, bem profunda,... individual,.... (ALUNA 4)

A informalidade e a flexibilidade do processo avaliativo integrado às atividades didáticas causaram certa esquivia a alguns alunos que alimentam a crença de que a escola era mais “zelosa” com o processo de ensinar e aprender e que as práticas avaliativas anteriores eram melhores.

Os princípios e conceitos que nortearam a formação desses profissionais/estudantes – especialmente entre os de faixa etária de 40 a 50 anos – foram calcados num modelo pedagógico diretivo, que, considerando ensinar como transmitir conhecimentos, propugnava o processo fortemente centrado no professor e avaliação materializada em momentos pontuais de verificação por meio de estratégias classificatórias que pretendiam assegurar a reprodução das informações propostas.

Para quem viveu imerso nessa concepção e a ela “sobreviveu”, aquilo que se afasta de uma preparação para uma avaliação escolar clássica (prova) parece pouco confiável, haja vista que “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 156).

Os estudantes adultos, especialmente os que chegaram ao curso de forma relativamente bem sucedida, alimentam uma certa nostalgia pelo tipo de formação e avaliação à qual foram submetidos no passado. No seu imaginário permanece o entendimento da avaliação enquanto sinônimo de instrumentos (provas, exercícios, trabalhos), com aplicação pré-definida, com tratamento quantitativo dos acertos e dos erros e cuja resultante é a nota – sancionadora do avanço (ou não) no processo.

Eles não percebem que as diferentes situações ao longo da vida, exigiram um tipo de formação diferente. Permanecem com posicionamentos seculares e rotineiros sobre as metodologias de avaliação. E, sem muita familiaridade e desconfiados das propostas diferenciadas, não são capazes de entender o sentido, a coerência nem a eficácia do ato educativo sob novas bases e manifestam-se, ora por silêncios dissimuladores de resistências, ora por afirmações sobre a superficialidade do processo avaliativo.

Neste momento histórico busca-se a superação de uma visão fragmentadora dos processos de ensinar, aprender e avaliar. No processo pedagógico formativo, as ações avaliativas têm especificidades e nenhuma é inferior

nem está subordinada à outra, mas configuradas de modo que a retomada, a melhoria e o avanço sejam consubstanciados durante todo o processo, que não deixou de ser exigente nem rigoroso.

O progresso e a melhoria contínua não estão no poder onipotente da avaliação com estratégias pré-existentes, mas na influência dela em mobilizar o interesse do aluno na reflexão, no monitoramento do próprio aprendizado e na apresentação de produções que evidenciem o domínio das competências e habilidades adquiridas.

O potencial formativo da avaliação está justamente na interpretação, na compreensão mais ampla do seu significado e na conscientização responsável dos sujeitos envolvidos. Assumir esse papel e participar como quem tem contribuições a dar são prerrogativas para ampliar e enriquecer as experiências educativas em todas as instâncias e ao longo da vida.

Boa parte dos adultos que retornam à escola em busca da complementaridade de seus estudos, entende a avaliação como uma atividade externa, da competência apenas do professor; sujeita-se a ela de modo subalterno, raramente questionando as condições de realização e os resultados apresentados. Assim, desconhece a avaliação como um processo compartilhado:

[...] o professor dizia o que a gente tinha que fazer e a gente fazia... se era para responder questionário, ou fazer trabalho... era fazer e entregar. Se era prova... estudava aquilo ali daquela matéria [...] e ele dava a nota. (ALUNA 3)

Em decorrência desse entendimento, a auto-avaliação proposta e realizada mesclou momentos confusos de incompreensões e resistências. Em uma das turmas investigadas, entre os alunos, houve as seguintes manifestações registradas no protocolo de observação: *“como que eu vou saber o que eu aprendi ou não?”*, *“imagina... eu mesmo dar a minha nota...”*, *“isso é para ela folgar... não ter prova para corrigir!”*.

Nos depoimentos, destacam-se os relatos

Teve uma avaliação, por exemplo, sobre a gente mesmo... eu me avaliando, tipo assim... se o meu trabalho é melhor que o do outro... como estou me comportando em sala de aula... como venho... se uso uniforme... se faltou muito... essas coisas... (ALUNA 2)

Eu coloquei tudo ponto positivo, não coloquei nenhum negativo [...] Eu me considero 10 [...] Se eu puder, não vou dizer que valho 2, vou dizer que é 10, entendeu? (ALUNA 5).

A auto-avaliação é o processo de tomada de consciência e de reflexão sobre o trabalho, sobre as dificuldades encontradas, sobre as formas de superação e sobre a eficácia da ação (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001a). Ela dá ao aluno a oportunidade de se envolver de forma responsável com a sua própria aprendizagem, a não ficar apenas na expectativa da avaliação externa e a assumir voluntariamente o monitoramento do seu próprio desempenho, tanto em relação ao desenvolvimento intelectual quanto às habilidades e atitudes.

Ao analisar seu trabalho ou sua tarefa e identificar fragilidades, o estudante pode se sentir impelido a buscar outras fontes para consulta, outros pontos de vista, fazer comparações, implementar procedimentos e, com isso, descobrir novos elementos desencadeadores de novas aquisições. Proceder à revisão das próprias atividades e visualizar as possibilidades de crescimento é absolutamente indispensável para a ocorrência de ações concretas de consolidação e ampliação das aprendizagens.

Hadji (2001a, p. 103) apresenta a auto-avaliação como “metacognição”, entendida como “um processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. [...] é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende”. À medida que avança no auto-controle vai tornando-se mais autônomo, gerindo ele mesmo sua própria aprendizagem, diminuindo, assim, a intervenção do professor.

No entanto, interatividade e voluntariedade foram coisas novas para os estudantes adultos. Como não estão habituados com esta forma de avaliação, que ainda é pouco explorada, a auto-avaliação não cumpriu propósito formativo. Por exigir um processo constante e permanente de auto-reflexão e assunção de responsabilidades, alguns se esquivaram.

Muitas vezes não queremos ter autonomia, porque ela traz sobre nós responsabilidades... e é sempre mais fácil continuar colocando a culpa no professor quando as coisas não dão certo. (ALUNO 1)

A falta de confiança na sua capacidade para avaliar o próprio processo, a dificuldade em identificar o que era realmente relevante e a euforia com a possibilidade de se auto-atribuir uma nota “boa” como tática para um *status* positivo no processo, fizeram com que tomassem decisões de maneira pouco judiciousa e sem qualquer vínculo com o aprendido.

A visão estereotipada da auto-avaliação como “mais fácil de fazer”, ou realizada simplesmente porque foi solicitada, não corresponde à construção efetiva do processo de aprendizagem, não permite que se divise possibilidades de avanço, não satisfaz as condições formativas e é contraproducente na proposta que visa a otimização dos saberes de forma autônoma, responsável e positiva para o enfrentamento de problemas.

Segundo Hargreaves (2001, p. 187), a avaliação está no centro do aprendizado e “é impossível para qualquer um aprender sem reconhecer e investigar o que compreende e não compreende, o que faz e o que não faz sentido”, auto-avaliar-se, portanto.

A auto-avaliação, respaldada nas atividades internas geridas pelo próprio sujeito, perde seu sentido de pertinência se não desencadear mudanças na postura dos alunos em relação aos valores educativos. Diante disso, reconhecer, entender e discutir criticamente a auto-avaliação são condições para que uma nova atitude avaliativa, re-significada, se instale, atendendo aos reclamos da formação de competências.

Outro fator, analisado como dificultador para a emergência de ações avaliativas diferenciadas, diz respeito à prerrogativa das credenciais escolares legais (certificados, diplomas, históricos escolares).

Alguns alunos não estão no processo de modo voluntário, mas motivados apenas pela possibilidade de “pegar o diploma” em decorrência do requisito de permanência na atividade produtiva¹³. Não percebem a formação escolar como algo necessário para sua vida pessoal, mas como exigência do mercado de trabalho. Oscilam entre as obrigações escolares, entre uma atividade e outra, com um envolvimento desmotivado, superficial e dispersivo. Não são capazes de mapear os efeitos da formação a não ser pela iminência da aquisição de certificados.

¹³ Com a Lei 7.498/86, o Conselho Federal de Enfermagem enquadrou no exercício ilegal da profissão todos os trabalhadores não habilitados e certificados.

Na primeira aula de uma das turmas, um aluno em conversa com o colega de classe, sem constrangimento algum, manifestou: *“eu vim porque tem bolsa, né, e depois, eles estão pedindo diploma pra continuar lá”* (referindo-se ao seu local de trabalho).

No momento da entrevista a ALUNA 3, quase na forma de desabafo, declarou:

“É uma coleção de trabalhos... seminário para cá, trabalho para lá, texto para isso e pesquisa pr’aquilo [...] O que eu quero é que acabe logo para pegar meu certificado e pronto.”

Depoimentos correlatos foram dados pela COORDENADORA e pelo PROFESSOR H:

A leitura que faço é que alguns acham que não têm tanto compromisso... ou que não estão fazendo mais que obrigação ou pensam: se eu fizer aquele curso eu vou ganhar uma bolsa de tanto e com essa bolsa eu vou poder fazer isso e aquilo e no final vou ter um certificado.

Escutei de um aluno da turma do Auxiliar que já sabe tudo da profissão... é só pegar o diploma.

Nessa lógica do interesse pela escolarização apenas para aquisição/revalidação do diploma almejado há um desvio na finalidade do processo, levando os alunos a desenvolverem, segundo a expressão de Perrenoud (1999), estratégias utilitaristas, pela dosagem econômica de seus esforços para fazer somente o que for necessário, restringindo seu desempenho ao mínimo necessário para a obtenção das credenciais fornecidas pela escola. A formação adquire, então, um caráter secundário em relação à obtenção de certificados. Esse reducionismo converge para uma reação de não-aceitação, às vezes de oposição aos processos mais amplos e exigentes.

Evidentemente o aluno que ascende à escolaridade deseja obter o diploma correspondente. Ele é importante, especialmente em um contexto a valorizá-los cada vez mais, seja por permanência na atividade laboral ou por gerar, muitas vezes, recompensas financeiras, *status*, oportunidade de ascensão social etc. Desejá-lo não significa desconsiderar aspectos importantes do processo, mas procurar um equilíbrio entre o alcance satisfatório dos objetivos que perfazem o

curso e a certificação de competências. O êxito nas avaliações deve ser considerado uma conquista de cunho formativo.

No entanto, independente de títulos e diplomas, se o aluno não assumir seu papel de aprendiz comprometido com o seu auto-desenvolvimento, a proposta e formação não se concretiza, pois, segundo Meirieu (1998, p. 86), “o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir dificuldades da mesma [...] é o desejo de saber e a vontade de conhecer”.

O ato de estudar é um trabalho. Um trabalho nem sempre prazeroso, porém, como bem enfatiza Meirieu (1998, p. 86), “só atingirão o saber aqueles que precisamente o vêem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos”. Tarefa difícil para todos aqueles que projetam o próprio desenvolvimento na continuidade formal dos estudos, no mundo do trabalho bem como na vida pessoal e social.

Sendo assim, as obrigações escolares, inclusive as atividades avaliativas, podem ser desempenhadas com vontade, quando o aluno reconhece nelas o valor e a virtude para o seu processo de formação. Infelizmente, *“nossos alunos estão demorando para ver que, vindo à escola, vão aprender mais, aprimorar, mudar a si mesmo...”* (COORDENADORA).

4.3 A INSTITUIÇÃO: O TERRENO COMUM E OS CONDICIONANTES DO TRABALHO

O outro aspecto a merecer destaque é o relativo à instituição. A lógica do trabalho nela desenvolvido está sustentada na proposta pedagógica, cujos objetivos, o tempo, o lugar, os recursos, a periodicidade dos encontros estão definidos e estruturados de modo a garantir a formação preconizada pelos documentos oficiais. É a sua proposta de trabalho que lhe permite atrair pessoas para integrar o espaço educativo e envolvê-los de modo a viabilizar o processo de formação de maneira organizada e intencional.

A criação do ambiente formativo não é fácil e resulta de uma construção lenta que envolve meios materiais – às vezes muito dispendiosos – e meios humanos (discentes, equipe técnica, equipe pedagógica, administradores). Estes agregam valores à instituição, pois dão sentido e significado às realizações.

Assim, pode-se dizer que a entidade educativa é formada por partes que interagem e cooperam entre si para o alcance dos objetivos, para o crescimento e para o desenvolvimento da organização.

O desafio de promover um corpo sólido de conhecimentos, habilidades e atitudes, de criar ambientes para vivências práticas, ou que se aproximem delas, e de propor patamares de excelência leva a instituição a rever e reajustar constantemente suas estratégias organizacionais e a requerer novas habilidades de seus profissionais.

Os ajustes tão necessários quanto desejáveis na atividade docente e no papel do aluno passam também pelo aperfeiçoamento contínuo da instituição. Isto implica em melhorar o que já faz, buscando estratégias para equilibrar o processo de preparação dos alunos para a vida e para o mundo produtivo em uma sociedade pouco solidária, bastante competitiva e cada vez mais complexa.

No entanto, a instituição é mais uma das dimensões constitutivas do cenário das organizações que funcionam na lógica do mercado competitivo e efêmero. Não está intangível no que diz respeito aos aspectos sócio-econômicos que influenciam a organização e a gestão do trabalho escolar. Para desempenhar seu papel, com todos os riscos e ambigüidades que o envolvem, os processos decisórios nem sempre são simples, objetivos e eficientes.

É nesse sentido que é possível apontar fatores que interferem na parceria equilibrada entre a instituição e a comunidade que integra seus quadros, e, em conseqüência, limitam ou impedem a mudança. As dificuldades podem ser atribuídas a várias causas.

Uma delas diz respeito às inúmeras atividades administrativas e pedagógicas a serem desempenhadas em um tempo cada vez mais reduzido, principalmente considerando a emergência em definir um plano de trabalho integrado e estruturado de modo a assegurar a educação formal dos adultos-trabalhadores, habilitando-os a resolverem problemas reais, tanto em nível pessoal como profissional, conforme o preconizado pelo referencial de competências.

Embora participem do processo educacional com papéis diferenciados, os profissionais, na maioria das vezes, se vêem às voltas com procedimentos padronizados, prescritivos e rigorosos de controle e acompanhamento das atividades que, realizadas de forma burocrática e rotinizada, consomem boa parte do tempo e das energias. É o caso da COORDENADORA que

conta com uma intensa agenda de atividades cotidianas

[...] olhar as pautas... questionar como o professor trabalha com os registros (faltas, conteúdo, atividades extras etc.), como trabalha com avaliação... recusar determinadas provas [...] que fogem aos padrões já discutidos e definidos, verificar bancas de avaliação, acertar horários de trabalho [...], dar suporte para aquele que vem solicitar [...], ouvir as diversas queixas dos alunos [...]. (COORDENADORA)

A coordenação pedagógica – elemento de mediação entre a instituição e a sala de aula – poderia ser um recurso complementar valioso ao trabalho docente. No entanto, é absorvida por uma infinidade de tarefas e, não podendo se liberar das urgências, não consegue fazer acompanhamento sistemático e controlado das ações realizadas pelos atores da cena educativa e nem pode dar a eles o devido atendimento nas necessidades, fazendo ver o que deu certo e o que precisa de acertos no intuito de tornar o trabalho docente mais eficaz, a não ser em poucos momentos divididos com as demais solicitações e problemas específicos que enfrenta.

Outro fator, que dificulta a consistência de uma proposta pedagógica coerente com as transformações no processo de trabalho em saúde, diz respeito à composição de uma equipe docente coesa e consolidada que assuma e revitalize a identidade da instituição.

A escola, integrante do setor privado, segue a lógica de contratação docente dimensionada pela demanda e associada ao emprego temporário de duração variável (no tempo de uma disciplina ou módulo). Os professores são trabalhadores autônomos (profissionais da educação e da saúde), pagos por hora-aula trabalhada.

Isto merece ser considerado, pois o trabalho dos professores não é só o que acontece na sala de aula. Embora se privilegie os momentos interativos e as tarefas objetivas, vale lembrar que os preparativos, a seleção de materiais, as correções das atividades e das produções, o trabalho investigativo e aprofundado de apreensão do conteúdo e demais decisões triviais são tarefas agregadas ao cotidiano do professor. Além disso, soma-se “tudo o que se relaciona a pensamentos difusos, à releitura dos acontecimentos, a sonhos e medos e à reflexão sobre a ação e sobre suas condições” (PERRENOUD, 2002, p. 162). Estes momentos de

“bastidores”, que não acontecem apenas uma única vez ou esporadicamente, não são remunerados, ou seja, não se incluem no pagamento da hora-aula trabalhada.

A conquista da inclusão na jornada de trabalho da hora-atividade¹⁴ – compreendida como o período reservado a preparação e planejamento das aulas, processo de avaliação dos alunos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, atividades de estudo e outras correlatas – a exemplo dos professores da escola pública do Paraná, ainda não é realidade em parcela significativa da rede privada de ensino.

Assim, a elaboração de projetos, a variação das atividades, a realização de tarefas mais ricas, a revisão das ações implicam em um aditivo de operações e de tempo, ao qual nem todos se rendem.

A maior parte dos integrantes do quadro docente exerce atividades adicionais. Apenas uma professora investigada tem a docência nesta escola como sua ocupação principal. Os outros trabalham em estabelecimentos diferentes e em mais de um turno, o que dificulta o engajamento em tarefas adicionais e em decidir sobre um conjunto de disposições e exigências.

A carga horária é pequena para todas as funções e subfunções. O conteúdo é denso, o tempo escasso para estar ao mesmo tempo trabalhando conteúdo, desenvolvendo, avaliando, retornando e interferindo... é muito difícil [...]. E quem tem tempo para estar dedicando, fazendo, organizando, indo, levando, trazendo...? Ninguém agüenta!
(PROFESSORA A)

A auto-organização da vida, a ‘polivalência’ exigida em relação à administração do tempo e o equilíbrio entre as atividades que o(s) trabalho(s) exige(m), a recompensa financeira, a necessidade de aprender sempre, a instabilidade e incertezas profissionais levam muitos professores a ultrapassarem os próprios limites de resistência. Como corolário, resta muito pouco para organização de situações vivas ou experiências diferenciadas para os estudantes e facilmente incorre-se em metodologias didáticas e avaliativas que já evidenciaram sua precariedade, mas que permanecem suplantando o cuidadoso diagnóstico, que

¹⁴ O Decreto 3479/2001 atribui hora-atividade aos servidores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no cargo de Professor. Secretaria de Estado da Administração e da Previdência. Disponível em <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf>. Acesso em 24/11/2004.

permitiria que as medidas de aperfeiçoamento e mudanças fossem introduzidas.

Ao ser recrutado para prestar serviço em vários estabelecimentos, o professor tende a se dissociar do sentimento de pertencimento e da cultura da entidade, mantendo a prestação de serviços no nível necessário, geralmente inclinado a pouco se envolver ou engajar-se na vida e nos projetos da instituição. Isto compromete sensivelmente a formação de um corpo docente unificado com as prerrogativas da instituição, conforme revela a COORDENADORA:

Os professores são profissionais autônomos, contratados, sem vínculo empregatício [...]. A falta do vínculo prejudica o compromisso que ele tem com a instituição e com a comunidade escolar. O compromisso fica restrito ao que ele ganha. E depois, hoje ele está aqui e amanhã já não está... Isso é ruim porque acaba sendo mais difícil para exigir um trabalho diferente, corrigir algum desvio ou envolver em algum programa [...].

Infelizmente no contexto social e econômico atual, a difícil garantia da sobrevivência impõe situações pouco favoráveis a todos. Mas se tratando de uma formação que pressupõe indicações metodológicas flexíveis e abrangentes para fundamentar a formação coerente com as transformações no processo de trabalho em saúde, é certamente preocupante essa situação, pois, sem pretender uma visão pessimista, neste contexto educativo algumas pessoas sequer percebem o que estão vivenciando e o tipo de formação que estão oferecendo/recebendo.

Outro fator considerado para a análise refere-se ao tempo das aulas. Mesmo com a organização modular (constituída por um conjunto de disciplinas que compõe a formação profissional), a duração das aulas segue um rígido horário fragmentado em três e duas aulas diárias, que muitas vezes impede a utilização de atividades tais como pesquisas, debates, resolução de problemas, análises, trabalho individual ou em grupo, articulados de modo a garantir melhores condições para a aprendizagem.

O horário fragmentado não cansa muito o aluno, mas traz a fragmentação da matéria, porque, às vezes, três ou duas aulas não são suficientes para trabalhar de um modo diferente e concluir um assunto. (PROFESSORA G)

Nas aulas práticas também há dificuldades:

Por exemplo, quando eu tenho estágio interno na sexta, duas últimas aulas. O período é das 9h15m às 10h30m. Os alunos que vão desenvolver a técnica trabalham em dupla, então um faz no outro ou faz no boneco. Todos têm que passar pela mesma técnica. Aí eu corto essa aula às 10h30m para retomar na segunda feira, quando eles já estão dispersos, não estão mais inteirados do assunto. Para retomar eu tenho que voltar, tenho que fazer a técnica novamente... Isso gera muita perda de tempo. Se essas aulas fossem seguidas, o rendimento seria maior, tanto do aluno quanto do professor. (PROFESSORA E)

O processo avaliativo também é minado por essa estrutura:

Num módulo de dez horas, com uma turma de trinta alunos, como fazer avaliação individual? Não tenho tempo hábil para isso. (PROFESSORA B)

As dificuldades para avaliação de competências não são isoladas. É um conjunto de coisas somadas ao que a gente tem que dar num curto espaço de tempo [...]. Os mais participativos a gente consegue avaliar e os outros vão ficando por último e às vezes passa... E aí é trabalho duro mesmo. O que mais precisaria fazer era voltar o conteúdo para tirar as dúvidas que ficaram e isso acaba sendo inviável por causa do tempo. (PROFESSOR H)

Acrescenta-se que as aulas se constituem, para os alunos adultos trabalhadores, o único tempo e lugar para a aprendizagem acadêmica.

Que horas eles vão estudar isso, se reunir para montar o trabalho e organizar a apresentação se cada um trabalha num lugar e não tem uma folguinha para se encontrar que não seja na escola? Então a gente tem que considerar esse fator que acaba influenciando... Dar um tempo para fazer em sala de aula... orientar em sala de aula... porque também exigir que eles fiquem ali depois ou que façam em casa, não adianta... mesmo que falem que vão fazer a gente sabe que não... (PROFESSORA E)

O enfrentamento desses desafios, que parecem irreconciliáveis, não será possível sem a constituição de equipes e de projetos educativos, sem interrogar os tempos escolares e sem uma revalorização do espaço-aula. Em um mundo complexo e imprevisível, para que haja mudanças consolidadas é preciso que todos, nomeadamente, professores, alunos, equipe administrativa, tratem os problemas com aprofundamento e dedicação, aceitem que é necessário o trabalho e a participação de todos.

A instituição precisa garantir as condições organizacionais e materiais, no entanto são irrefutáveis o suporte e o apoio às iniciativas de execução de um trabalho comprometido com o desenvolvimento pessoal e profissional. Criar um espaço democrático de participação, de adesão, de troca de experiências, de tolerâncias às necessidades e dificuldades, de envolvimento e parceria é uma das estratégias que se afigura como necessária para o empreendimento formativo que não deixará de se confrontar com múltiplas dificuldades, desde as resistências – legítimas ou não – às rotinas instaladas, mas que, apesar dos obstáculos, avança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Cada manhã nos enseja a continuação da reta soberana,
sempre indecifrável antes da coragem de percorrê-la.
Vale a pena conhecê-la por inteiro, vale o risco de
navegá-la até o fim, seja qual for seu roteiro.*

J. C. PECCI

Avaliação da aprendizagem é um tema candente e de crescente interesse. Multiplicam-se literaturas, inúmeros trabalhos de pesquisas, seminários, *workshops* e cursos que tratam do tema, oferecendo diferentes perspectivas e propostas diante do desafio que se impõe à escola, quando confrontada com o compromisso da formação humana com base em competências.

As competências, a serem formadas nos cursos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem, estão prescritas nos documentos legais, nos guias que definem e orientam o projeto da instituição, traduzindo e direcionando as metas e as ações da agência formadora, bem como oferecendo elementos para o discurso e a prática dos professores.

Considerando o cenário, o objetivo do estudo foi compreender como ocorre a avaliação formativa em um currículo voltado à formação de competências na educação profissional na área da saúde – Auxiliar e Técnico em Enfermagem –, identificando, descrevendo e analisando práticas avaliativas emergentes.

Sem a pretensão de estar cobrindo todos os aspectos relativos à avaliação da aprendizagem, procurou-se durante o trabalho lançar um olhar positivo sobre o processo avaliativo que vem sendo implementado, realçando as práticas emergentes¹⁵ na dinamização das ações de formação propostas pelo ensino profissional para a área da saúde.

A intenção foi identificar e valorizar as experiências avaliativas vivenciadas por aqueles que efetivamente as promovem e os que delas participam, dando-lhes visibilidade, para que os envolvidos e/ou interessados, através de uma

¹⁵ As práticas avaliativas emergentes aqui foram compreendidas como aquelas compromissadas com a aprendizagem do aluno e implementadas por meio de um instrumental que permita uma melhor análise da formação ou não das competências pretendidas

releitura do processo, sintam-se encorajados para lançarem mão das estratégias diferenciadas para o monitoramento das situações de ensino e de aprendizagem no cotidiano das salas de aula.

Não se pretendeu apresentar receitas para esta atividade complexa que, em última análise, depende do julgamento profissional sensato e responsável de cada um que dela se vale. Além disso, a construção de uma prática avaliativa emergente é um processo gradual e constante que implica na compilação e re-significação das diferentes possibilidades oferecidas pelo contexto no confronto com os pressupostos teóricos.

Para a apreensão das situações singulares que a prática pedagógica apresentou, primou-se pela valorização do trabalho desenvolvido no espaço escolar, considerando-se – sobremaneira – aqueles que o executavam, pois o olhar que se debruça sobre o fazer do outro precisa considerar as suas condições de trabalho e de vida, precisa relevar os seus processos de formação e as inconstâncias e incertezas que permeiam o exercício da profissão, na solidão da sala de aula.

Analisar os eventos avaliativos desenvolvidos pelos docentes demandou considerar possibilidades e valorizar iniciativas – por mais isoladas e estanques que se apresentassem –, pois é fácil tecer críticas e desvalorizar ações por outros levadas a termo, é simples desmerecer e depreciar atividades que outros assumiram e implementaram. Contemplar e julgar são atos mais simples que participar e fazer. Mas, com tenacidade e cautela, buscou-se um olhar mais sensível e a compreensão de um processo que faz de cada situação um caso único.

A realidade investigada apresenta peculiaridades que tornam diferenciada a consecução do processo de formação. A escola, parceira na execução do PROFAE, agrega um público estudantil bastante heterogêneo quanto à idade, ao percurso escolar anterior, às expectativas de retorno e continuidade no processo educativo, sofrendo freqüente falta de estímulo e nem sempre correspondendo ao desempenho esperado. No entanto, enfrenta o desafio de conviver com horários reduzidos e demorados deslocamentos, de deixar de lado as questões pessoais e familiares, de sacrificar o lazer e de harmonizar a vida ativamente produtiva com as exigências escolares. Uma comunidade que, apesar das limitações, ocupa o seu lugar no processo de formação profissional.

Destaca-se o grupo de professores que nem sempre se sente à vontade para agir resolutamente, para aplicar certas metodologias

didáticas/avaliativas e assumir os riscos que a atuação pedagógica pode trazer. Entretanto, consciente do seu papel, é capaz de gerir incertezas e ajustar ações. Além disso, dado o seu compromisso com a formação, investe na empreitada de organização do conhecimento escolar de modo a ensinar (e aprender) e a criar condições para provocar reações significativas com o conhecimento, preparando os envolvidos para o desenvolvimento/aprimoramento das competências.

Com um olhar crítico sobre a realidade observada foi possível concluir que o caminho já está sendo trilhado. Contudo, identificar as conquistas relativas à prática avaliativa no transcorrer do estudo não impediu a observação e a identificação de algumas dificuldades para a compreensão, para a adoção e para o engajamento com o exercício diferenciado dos fazeres avaliativos.

As práticas avaliativas diferenciadas continuam sendo minoria no âmbito escolar. São isoladas e por isso insuficientes para mudar significativamente o sistema ou para possibilitar sua implementação como instrumento a fundamentar e orientar ações e decisões pedagógicas.

Entretanto, embora tenha sido constatado que as atividades avaliativas emergentes ainda são pouco representativas, cumpre lembrar que fizeram a diferença no contexto em que foram aplicadas. Por isso, com os resultados aqui evidenciados, espera-se fortalecer as ações que vêm sendo consolidadas no âmbito da escola investigada e instigar aqueles que ainda não se engajaram para, pelo menos, divisarem a possibilidade de fazê-lo.

Sustentar processos de mudanças nas práticas avaliativas não é fácil. As dificuldades advêm de vários fatores – alguns já aludidos – que colaboram para a manutenção de ações avaliativas inoperantes e/ou contraproducentes. No entanto, o panorama atual de formação das pessoas que integram as equipes de atenção à saúde exige um trabalho diferenciado, significativo e potencializador dos atributos pessoais, acadêmicos e profissionais. Para tal empreendimento não há soluções imediatas. Por isso, é preciso evitar recuos, indiferença ou resignação, envidando esforços para vencer os percalços e gradualmente avançar.

A avaliação na perspectiva formativa para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem requer:

- a. o ato responsável e comprometido dos atores da cena educativa na adesão e desencadeamento de metodologias avaliativas com novos formatos;
- b. a compreensão dos papéis de mediadores, facilitadores, preparadores e articuladores de ações avaliativas durante todo o processo em desenvolvimento;
- c. a apreensão de um conceito ampliado de avaliação de tal modo que esta não fique restrita à atribuição de notas para aprovar ou reprovar, mas que emane de um campo amplo de atividades, cujo conjunto esteja comprometido com a função de construir e/ou desenvolver as competências necessárias aos que prestam serviços em saúde;
- d. o desenvolvimento de um processo de reflexão constante e aprofundado sobre o fazer pedagógico, sobre as orientações e auxílios necessários para favorecer o acesso, a permanência e o desenvolvimento coerente com as finalidades educativas;
- e. o apoio colaborativo entre os componentes da equipe pedagógica no compartilhamento de experiências bem sucedidas, na sugestão de encaminhamentos práticos possíveis e no oferecimento de referenciais teóricos que possam ser transpostos para o cenário de atuação;
- f. a busca pela organização do trabalho pedagógico de modo a favorecer a construção de um universo de referenciais contextualizados para aquilo que a prática requer e para os respectivos e necessários tratamentos das situações que se apresentam; e,
- g. o cuidado na seleção dos procedimentos avaliativos, a transparência das intenções e dos critérios, bem como na reação positiva, tanto quanto possível, diante dos resultados alcançados.

Denota-se que a instituição, para cumprir a missão educativa e progredir significativamente em uma perspectiva integrada de formação de

competências, também tem sua parte a cumprir:

- a. no apoio e incentivo ao trabalho que é concretizado cotidianamente, o que implica na necessidade urgente de repensar as formas de gestão;
- a. na compreensão da avaliação da aprendizagem como uma tarefa coletiva, importante e de responsabilidade partilhada por todas as pessoas encarregadas pelo processo de formação;
- b. na criação de espaços de convivência, propiciando um canal de intercâmbio de experiências sobre as práticas pedagógicas, especialmente as mais instigantes, com o objetivo de instrumentalizar, aprimorar e aperfeiçoar a competência profissional/avaliativa dos participantes;
- c. na promoção de fóruns de discussão para melhor compreensão do significado da formação por competências, pois é essencial que o educador tenha uma concepção clara das bases que norteiam o trabalho, dos elementos subjacentes e das possibilidades de aplicabilidade, para que possa lançar mão de seus conhecimentos, práticos e investigativos no desenvolvimento de sua atividade pedagógica;
- d. na oferta de estratégias de formação continuada visando propiciar condições para a expansão das capacidades – intelectual, reflexiva e operativa – constitutivas daquele que têm um trabalho a desempenhar no espaço educativo;
- e. na socialização e divulgação de idéias criativas e diferenciadas no interior do próprio espaço escolar com o intuito de atrair olhares, provocar reflexões e desencadear ações transformadoras; e,
- f. no fornecimento de subsídios e auxílios para a seleção, planejamento, uso e análise das técnicas avaliativas para o mapeamento das competências desenvolvidas ou em processo.

Diante do prisma apresentado, mais que evidenciar falhas, dificuldades e limitações ainda presentes nas práticas avaliativas, pretendeu-se destacar as realizações positivas no intuito de que se constituam matrizes – não para serem reproduzidas – que, aproveitadas as potencialidades, sejam vetores transformadores do processo. Absolutamente longe de se apresentarem como prescrições, devem ser entendidas como possibilidades, como sugestões a serem transformadas, adaptadas e colocadas em ação por aqueles que, imersos no cotidiano da sala de aula, compreendem as necessidades dos seus alunos, aspiram pelo sucesso deles e se comprometem com a formação plena.

O estudo proporcionou aprendizagens significativas, lições de diferentes naturezas que se consolidaram ao longo da caminhada. Aprendizagens que precisam ser partilhadas, o que pode ser assegurado com a divulgação dos resultados junto à instituição e aos professores que nela atuam, principalmente àqueles que se dispuseram a compartilhar do seu tempo e do espaço de suas salas, oferecendo elementos que possibilitaram compreender a prática avaliativa desenvolvida no contexto de educação profissional da área da saúde.

O estudo ainda permitiu que uma nova compreensão do trabalho pedagógico se estruturasse também por aquela que o contemplava. Aprendizagens que evoluíram e se edificaram no decorrer dos quatro meses de convivência; aprofundaram-se e aprimoraram-se no decurso do tempo de análise dos dados e confrontação teórica. Da multiplicidade dessas aprendizagens, importa destacar:

- g.** a dificuldade de encontrar respostas para um trabalho que contemple a heterogeneidade e a diversidade;
- h.** a possibilidade de efetivar um trabalho capaz de impactar o espaço escolar quando construído de modo solidário e sobre a rubrica dos agentes da instituição;
- i.** que quaisquer atividades ou tarefas propostas em sala de aula não dão conta de retratar a complexidade e multiplicidade de situações com as quais se deparam, cotidianamente, os alunos da saúde/enfermagem em seus contextos de trabalho;
- j.** o imprescindível compromisso político, ético e social articulado ao profissionalismo, sem os quais não há qualquer possibilidade de enfrentar as dificuldades, os paradoxos e as contradições que

- a formação pessoal e profissional reserva;
- k. o sentido de inacabamento, pois o profissional da educação, assim como o profissional da saúde nunca se completam, e, por isso, será preciso sempre, na vida e na escola, um fluxo constante de construção, recomeço, re-significação;
 - l. a necessidade premente em desenvolver os princípios de integridade, honestidade, responsabilidade pelo que é apresentado como resultado e ganhos de aprendizagem. A relação pedagógica precisa estar baseada em confiança, reciprocidade e franqueza. Esses valores são construídos ao longo do tempo, quiçá durante toda a vida.

Aprender é um processo dinâmico e constante – sem princípio determinado e sem fim prescrito – a ser edificado de maneira progressiva e contínua. Da mesma forma, avaliar é um processo cotidiano que, apesar de se dar no presente, tem sempre o olhar para o que foi na tentativa de, em função do compromisso pedagógico de fazer o outro crescer e se desenvolver, ampliar as possibilidades de intervenção no futuro.

Mais que separar o “joio do trigo” cumpre à avaliação, no contexto escolar, contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e para a efetivação das aprendizagens necessárias. As práticas avaliativas emergentes – quando compreendidas como aquelas que ajudam o professor a ensinar e o aluno a aprender – apresentam-se como possibilidade real para a formação de um profissional mais humano e competente, mais hábil e consciente no desenvolvimento de suas funções.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N. (ORG). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: Reformas em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ALARCÃO, I.(org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVARENGA, G.M (ORG). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina, PR: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa:Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em competências**. Brasília: [s.n.], 2000. Mimeox.

_____. Ministério da Saúde. Oferta de qualificação é necessária para melhorar a atenção à saúde. **Formação**, Brasília, v. 1, n.1, p. 7-22; 47-72, jan. 2001.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994

BUENO, M.S.S. **O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio**. 1998. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

CASTRO, C.M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? In: **Texto para discussão**. Série documental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n 2, 25 p, 1997.

CASTRO, C.M. Os pobres nos cursos técnicos. In: **Revista Veja**, p. 20, 30 jul 2003.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMAS, M. J.; DE KETELE, J.M. **Observar para avaliar**. Livraria Almedina – Coimbra – Portugal, 1985.

DE KETELE, J.M.; ROEGIERS. **Metodologia da recolha de dados**: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.1, n.2, p 5-15, maio, 2001.

DEPRESBITÉRIS, L. Educação Profissional: seis faces do mesmo tema. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Vol 26, n.2, p 28-39, mai-ago, 2000.

_____. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.1, n.2, p 27-38, mai., 2001a

_____. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? In: **Boletim Técnico do SENAC**. Vol 27, n.3, p 37-47, set-dez, 2001b

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. – 7.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1998

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001a

_____. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

HARGREAVES, A. **Educação para mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. – 7.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2002.

JONNAERT, P. **Criar condições para aprender:** o socioconstrutivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v.21, n. 70, p. 15-39, abr, 2000.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. v.28, n.2, mai/ago., 2002. Disponível em <http://www.senac.com.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>. Acesso 12/01/04.

LIMA, J.C.F. et al. Educação profissional em Enfermagem: uma releitura a partir do Censo Escolar 2001. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.2, n.6, p 45-58, set., 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. – 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, C.M.S. As necessidades do Sistema Único de Saúde e a formação profissional baseada no modelo de competências. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.2, n.5, p 17-27, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, M.G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p.35-48 mar, 1997.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade:** problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, M.A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PICONEZ, S.B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S.G. (ORG). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, M.N. Indicações metodológicas para a elaboração de currículos por competência na Educação Profissional de Nível Técnico em Saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Projetos Curriculares de Educação Profissional em Saúde** – Atividade Coordenada pela Coordenação de Ensino da EPSJV/FIOCRUZ, 2001a. Disponível em <http://www.fiocruz.br/epsjv/retsus/informes/documento.doc>. Acesso em 20 jan 2004.

_____. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.1, n.2, p 17-26, mai., 2001b.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, E. **O livro das competências: desenvolvimento das competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP:Papirus, 1997.

SÁ-CHAVES, I. Porta-fólios – no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L.S.; TAVARES, J. **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto Alegre, 1998. p. 135-141.

_____. **Formação, conhecimento e supervisão**. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. – 4.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, I.L.F. **Reforma ou contra-reforma no sistema de Ensino do Estado do Paraná?** Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 1998. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÓRIO, R.E. da R. Educação profissional em Saúde no Brasil: a proposta das Escolas Técnicas de Saúde do Sistema Único de Saúde. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Formação** v.2, n.5, p 45-58, maio, 2002.

SOUZA, N.A. Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. In: ALVARENGA, G.M (ORG). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina, PR: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, S.M.P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas perspectivas do Estado e da escola**. 2002. 206p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo.

VALLS, E. **Os procedimentos educacionais**: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças** – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, 6)

WACHOWCZ, L.A. A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista para Professores

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para Professores

1. Idade / estado civil / Formação
2. Atividade profissional
3. Tempo de experiência profissional
4. Tempo de magistério
5. Frequentou o NAD (Curso de especialização para formação pedagógica dos profissionais da área de saúde à distância)
6. Regime de trabalho e disciplina que leciona
7. Em que medida conta com o apoio da instituição para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?
8. O que é avaliação?
9. Por que a avaliação é importante?
10. O perfil do aluno influencia na avaliação?
11. Por que alguns alunos aprendem e outros não?
12. Qual é o momento em que avalia?
13. Como planeja e organiza as atividades e as avaliações?
14. Como trata o resultado delas (que faz com os dados)?
15. Nesta proposta de formação de competências, o que precisou alterar na avaliação?
16. O que é avaliação por competências?
17. Quais as dificuldades de se implementar a avaliação por competências? Por que?
18. O material disponibilizado auxilia o ensino e a avaliação por competências?
19. Descreva uma proposta de avaliação inovadora e satisfatória
20. Por que os alunos desistem?

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista para Coordenadora Pedagógica

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenadora Pedagógica

1. Idade / Formação
2. Atividade profissional
3. Tempo de experiência profissional
4. Tempo de magistério
5. Em que medida conta com o apoio da instituição para desenvolver o seu trabalho de coordenadora?
6. O que é avaliação?
7. Por que a avaliação é importante?
8. Qual é o momento mais adequado para avaliar?
9. O perfil do aluno influencia na avaliação?
10. O que é avaliação por competências?
11. Na implantação da proposta de formação por competências, precisou alterar o processo avaliativo? No que?
12. Houve dificuldades nesse processo? Quais?
13. O que a coordenação pedagógica tem feito para assegurar a superação das dificuldades?
14. Por que os alunos desistem do curso mesmo com a oferta gratuita?

APÊNDICE C
Roteiro de entrevista para Alunos

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para Alunos

1. Idade / Estado civil / Formação
2. Atividade profissional
3. Tempo de experiência profissional
4. O que é avaliação?
5. Como se sente ao ser avaliado? Por que?
6. Como gostaria de ser avaliado?
7. O que é avaliação por competências?
8. Você é avaliado em suas competências?
9. Descreva uma prática avaliativa a que foi submetido(a) que considera satisfatória para avaliar competências.
10. Qual(is) o(s) momento(s) de maior dificuldade no curso?