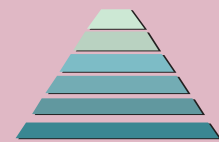


**F o r m a ç ã o
P e d a g ó g i c a
e m E d u c a ç ã o
P r o f i s s i o n a l n a
Á r e a d e S a ú d e:
E n f e r m a g e m**



**NÚCLEO
ESTRUTURAL**



**Proposta Pedagógica:
avaliando a ação**

© 2001. Ministério da Saúde.

Todos os direitos desta edição reservados à Fundação Oswaldo Cruz.

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

Tiragem: 2.^a edição revista e ampliada – 2003 – 4.000 exemplares

Elaboração, distribuição e informações:

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

Departamento de Gestão da Educação na Saúde

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Esplanada dos Ministérios, bloco G, edifício sede, 7º andar, sala 733

CEP: 70058-900, Brasília – DF

Tel.: (61) 315 2993

Fundação Oswaldo Cruz

Presidente: Paulo Marchiori Buss

Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública: Jorge Antonio Zepeda Bermudez

Curso de Formação Pedagógica em educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem

Coordenação – PROFAE: Valéria Morgana Penzin Goulart

Coordenação – FIOCRUZ: Antonio Ivo de Carvalho

Colaboradores: Milta Neide Freire Barron Torrez, Lilia Romero de Barros, Carmen Perrota, Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Elaci Barreto, Helena David, Gisele Luisa Apolinário, Zenilda Folly

Capa e projeto gráfico: Carlota Rios e Leticia Magalhães

Editoração eletrônica: Paulo Sérgio Carvalho Santos

Ilustrações: Flavio Almeida

Revisores: Alda Lessa Bastos, Ângela Dias, Maria Leonor de Macedo Soares Leal, Mônica Caminiti Ron-Réin e Nina Ulup

Impresso no Brasil/ *Printed in Brazil*

Ficha Catalográfica

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz.

Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: avaliando a ação 8 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz; Maria Esther Provenzano (Coord.), Nelly de Mendonça Moulin. – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

104 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

ISBN 85-334-0685-1

1. Educação Profissionalizante. 2. Auxiliares de Enfermagem. I. Brasil. Ministério da Saúde. II. Brasil. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. III. Fundação Oswaldo Cruz. IV. Provenzano, Maria Esther. V. Moulin, Nelly de Mendonça. VI. Título. VII. Série.

NLM WY 18.8

Catálogo na fonte – Editora MS

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
Departamento de Gestão da Educação na Saúde
Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

F o r m a ç ã o
P e d a g ó g i c a
e m E d u c a ç ã o
P r o f i s s i o n a l n a
Á r e a d e S a ú d e :
E n f e r m a g e m



2ª edição revista e ampliada

Série F. Comunicação e Educação em Saúde

8 Proposta pedagógica:
avaliando a ação

Brasília – DF
2003

Autores

Núcleo Contextual

Francisco José da Silveira Lobo Neto – Coordenador do Núcleo
Módulos 1, 2, 3 e 4

Adonia Antunes Prado
Módulos 1, 2, 3 e 4

Dalcy Angelo Fontanive
Módulos 1, 2, 3 e 4

Percival Tavares da Silva
Módulos 1, 2, 3 e 4

Núcleo Estrutural

Maria Esther Provenzano – Coordenadora do Núcleo

Carlos Alberto Gouvêa Coelho
Módulo 5

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim
Módulo 6

Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Módulo 7

Maria Esther Provenzano
Nelly de Mendonça Moulin
Módulo 8

Núcleo Integrador

Milta Neide Freire Barron Torrez – Coordenadora do Núcleo
Módulos 9, 10 e 11

Maria Regina Araujo Reicherte Pimentel
Módulos 9, 10 e 11

Regina Aurora Trino Romano
Módulos 9, 10 e 11

Valéria Morgana Penzin Goulart
Módulos 9, 10 e 11

Colaboradores

Cláudia Mara de Melo Tavares
Elaci Barreto
Helena Maria Scherlowski Leal David
Izabel Cruz

Guia do Aluno

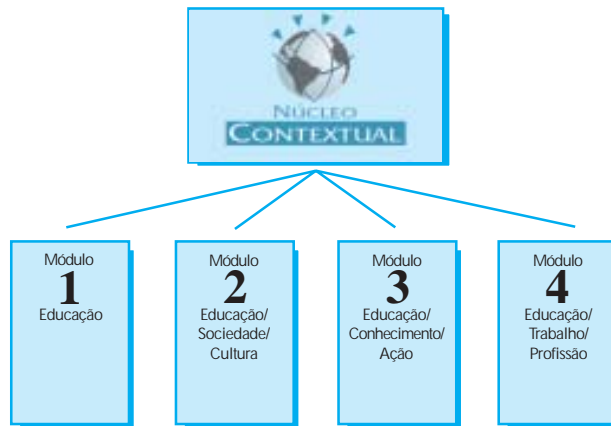
Carmen Perrotta – Coordenadora
Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim
Milta Neide Freire Barron Torrez

Livro do Tutor

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim – Coordenadora
Carmen Perrotta
Milta Neide Freire Barron Torrez

Coordenação geral da 2ª edição

Carmen Perrotta



Sumário

Apresentação do Módulo 8 – Proposta pedagógica: avaliando a ação	9
Tema 1 – A avaliação em sua abrangência	13
Tema 2 – Refletindo sobre a avaliação institucional	33
Tema 3 – Avaliação do docente: caminho para a transformação da prática educativa	45
Tema 4 – A avaliação do aluno na perspectiva de uma aprendizagem crítica e emancipadora	57
Tema 5 – Procedimentos de avaliação qualitativa	75
Síntese	89
Atividade de Avaliação do Módulo	91
Bibliografia de referência	93

Apresentação do Módulo 8 – Proposta pedagógica: avaliando a ação

A avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto.

Luckesi

É com esse pensamento que vamos dar início ao estudo do **Módulo 8** – *Proposta pedagógica: avaliando a ação* – do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem. Este é o último módulo do **Núcleo Estrutural**.

No **Módulo 5**, você teve a oportunidade de estudar o campo da ação, conheceu as idéias do pensador italiano Antonio Gramsci sobre a educação e a escola, também pôde constatar que a educação se vincula a determinados interesses presentes na sociedade. Em suma, você pôde situar-se no campo da formação de profissionais técnicos de saúde, em uma perspectiva crítica de educação.

No **Módulo 6** – *Proposta pedagógica: as bases da ação* – você refletiu sobre a escola, seus atores e as práticas que nela se desenvolvem. Além disso, verificou as tendências pedagógicas que mais têm influenciado a prática educativa das nossas escolas, podendo analisar a perspectiva da problematização como caminho de reflexão crítica da realidade social em que vivemos.

Os conceitos necessários à interpretação e à organização de um plano de ação curricular da escola, você os encontrou no **Módulo 7** – *Proposta pedagógica: o plano da ação*. Nesse módulo, você teve a oportunidade de refletir sobre as relações que existem entre o planejamento do currículo e do ensino em uma escola e as políticas curriculares oficiais, as questões envolvidas no processo de seleção dos conteúdos de um currículo escolar e as implicações da organização de um currículo em disciplinas ou de forma integrada.

Vencendo todas essas etapas, você chega agora ao âmbito da avaliação. Este módulo, ao abordar essa temática, oferece a você a oportunidade de refletir sobre o processo de avaliação, à luz de conceitos vigentes, ratificando ou reformulando procedimentos, na perspectiva de melhorar sua prática avaliativa.

Na sua prática pedagógica, você já deve ter observado que a avaliação é tema gerador de muita controvérsia, pois avaliar pressupõe julgamento de valor sobre determinado objeto, sobre pessoas e sobre si mesmo. Essa é uma tarefa extremamente difícil, principalmente quando a avaliação cria uma atmosfera de tensão que, em vez de estimular a criatividade, acaba por paralisá-la.

No entanto, a avaliação que pretendemos desenvolver na formação do profissional da área de Saúde deve ser entendida como prática social solidária ao processo educativo, que apóia a construção do conhecimento coletivo, subsidia o projeto político-pedagógico da escola, acompanha e orienta o trabalho do professor(a), propicia a autonomia intelectual e o respeito ao pensamento divergente.

A partir da riqueza de suas experiências na sala de aula e nos serviços de saúde, esperamos que, com este módulo, você possa construir as seguintes competências:

- Refletir sobre os conceitos de avaliação, identificando-a como parte integrante do processo educativo, solidária às demais estratégias de ensinar e aprender.
- Compreender os elementos que compõem o planejamento da avaliação institucional, utilizando-os de forma coerente com o projeto político-pedagógico da escola na implantação de um projeto de avaliação institucional.
- Analisar as competências interpessoais e profissionais necessárias ao docente e as bases teórico-práticas para exercitar a avaliação e a auto-avaliação.
- Conhecer as tendências pedagógicas que influenciam as práticas avaliativas, identificando aquela que melhor atende aos interesses, às expectativas e às necessidades dos alunos.
- Elaborar o processo de avaliação, em coerência com o plano global da ação educativa, utilizando os resultados das avaliações como informações necessárias ao entendimento do processo da ação educativa e ao replanejamento da ação.

Para tanto, serão abordados os seguintes temas e conteúdos:

Tema 1 – A avaliação em sua abrangência

No estudo desse tema, você estudará os conceitos da avaliação que permitirão percebê-la não como uma instância isolada das outras práticas pedagógicas, mas solidária ao processo educativo.

Ao estudar esse tema, você terá oportunidade de:

- analisar diferentes concepções de avaliação e optar pela mais coerente com a sua prática de enfermeiro-docente;
- refletir sobre as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, inseridas numa abordagem crítico-emancipatória e transformadora;
- compreender a articulação da avaliação com o projeto político-pedagógico da escola.

Tema 2 – Refletindo sobre a avaliação institucional

A partir de agora, você identificará os componentes que deverão ser contemplados na avaliação institucional, com vistas a aprimorar os serviços que ela presta à comunidade. Analisará os princípios, os procedimentos e os indicadores da avaliação institucional, numa perspectiva crítica.

Esperamos que com o estudo desse tema você possa:

- compreender o processo da avaliação institucional na sua complexidade, que engloba vários componentes da escola;
- refletir sobre as possibilidades e os limites da instituição, com vistas a propor melhoria dos serviços prestados à comunidade;

- avaliar as possibilidades de se implementar o planejamento da avaliação institucional.

Tema 3 – Avaliação do docente: caminho para a transformação da prática educativa

Quem é o enfermeiro(a)-docente que atua na área da Saúde? Quais são as competências requeridas para o exercício da sua profissão? Como poderá ser avaliado? Estas questões serão problematizadas neste tema.

Assim, esperamos que com este estudo você possa:

- compreender que a avaliação dos docentes abrange diferentes olhares – o institucional, o dos alunos, o do próprio professor e o dos seus pares;
- refletir sobre a avaliação dos docentes, visando à melhoria do trabalho pedagógico e dos serviços prestados;
- refletir sobre a avaliação das competências docentes no contexto da Saúde.

Tema 4 – A avaliação do aluno na perspectiva de uma aprendizagem crítica e emancipadora

No que diz respeito ao desempenho do aluno, o tema contemplará as contribuições das teorias da aprendizagem para a avaliação, encaminhando a reflexão para a competência humana como perspectiva essencial na formação do profissional da área da Saúde.

O estudo da avaliação do desempenho do aluno deverá oferecer a você a oportunidade de:

- analisar concepções de avaliação do aluno e optar pela mais coerente com a perspectiva crítico-emancipatória;
- conhecer teorias de aprendizagem e suas contribuições para a área da avaliação do aluno;
- reconhecer as possibilidades de se trabalhar com as dificuldades do aluno de forma diferenciada;
- refletir sobre a avaliação das competências dos alunos da educação profissional na área da Saúde.

Tema 5 – Procedimentos de avaliação qualitativa

No estudo do último tema deste módulo, será oferecida uma visão geral sobre as técnicas e os instrumentos que constituem as ferramentas essenciais para a avaliação. A seleção desses instrumentos não é neutra; pressupõe uma clara opção teórico-metodológica, ou seja, se pretendemos formar alunos capazes de viver e atuar na sociedade com autonomia, criticidade e criatividade, os meios avaliativos deverão estar em consonância com esta proposta.



Ao estudar esse tema, você terá oportunidade de:

- analisar os procedimentos mais adequados à avaliação crítico-emancipatória;
- caracterizar os procedimentos avaliativos colocados a serviço do projeto político-pedagógico da escola, constituindo-se uma estratégia integrada e solidária à coleta de dados e análise dos resultados;

- utilizar o estudo de caso, o *portfolio*, a entrevista, a observação, as atividades do cotidiano, os projetos de trabalho, o questionário, como técnicas e instrumentos de avaliação e construção de competências.

Em consonância com a perspectiva da avaliação formativa, contínua e participativa proposta neste Curso, você encontrará ao longo do módulo questões instigantes, que visam à reflexão sobre a sua prática de enfermeiro-docente. Lembre-se de que você está vivenciando um processo formativo e não receie registrar sua síntese, ainda que a julgue incompleta. A formação crítico-reflexiva exige coragem para transitar em zonas de incertezas e enfrentar os desafios que emergem do contexto.

Sugerimos o registro não apenas da síntese, fruto de sua reflexão, como também das dúvidas, sentimentos e inquietações, no Diário de Estudo. Esses apontamentos poderão ser de extrema utilidade na realização da atividade de avaliação final do módulo.

Procure relacionar o que aprendeu sobre determinado tema com sua prática docente, identificando suas maiores dificuldades e as principais conquistas a serem alcançadas para o exercício da docência. O conhecimento é um processo sempre em construção e sua síntese, ainda que provisória, constitui ponto de partida para tantas outras sínteses.

Ao final do módulo, você encontrará três atividades de avaliação. Desenvolva apenas uma delas e encaminhe ao tutor, que irá apreciá-la e comentar seu desempenho. De acordo com a proposta pedagógica assumida no Curso, a avaliação é um procedimento solidário ao seu processo educativo, que visa contribuir para seu crescimento. No Guia do Aluno você recebeu as orientações a respeito de sua avaliação no processo do Curso. Retome a leitura do Guia, sempre que achar necessário.

Neste Curso, embora o aluno não possa contar com a presença física constante do professor para interagir face a face, dialogar a respeito de suas dúvidas, expressar sentimentos e anseios acerca de sua aprendizagem, ele não se encontra sozinho, pois o processo à distância, por si só, não exclui a base dialógica, ética e emancipatória que se pretende numa proposta transformadora. A tutoria

foi planejada de modo a que os sujeitos da situação educativa se sintam envolvidos num clima que favoreça a troca, a interação humana, o processo de construção do conhecimento compartilhado pela “presença ausente” ou pela “ausência presente”, fruto do vínculo criado e indispensável para que a aventura de aprender e ensinar seja sempre ressignificada pelas pessoas que dela participam (Fiocruz, 2001, p.1).

Além disso, você, parceiro desta experiência, poderá estimular a produção de atividades coletivas, envolvendo um número maior de participantes de modo a criar um ambiente colaborativo de aprendizagem em contextos reais e desafiadores e, assim, vivenciar a experiência avaliativa de forma compartilhada, construindo saídas criativas para o processo do ensino a distância.

Em suma, enfatizamos que no estudo de cada um dos temas você procure estabelecer relação com sua própria experiência, discutindo a aplicação dos conceitos estudados à sua realidade profissional.

Bom estudo!



Antes de iniciar o estudo desta temática, reflita sobre a sua prática pedagógica e responda: Qual a sua concepção de avaliação? Como você vem avaliando seus alunos? Que instrumentos de avaliação você tem utilizado?

Anote sua reflexão no Diário de Estudo.

TEMA 1

A avaliação em sua abrangência

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás; mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.

Kierkegaard

O estudo dos módulos anteriores do **Núcleo Estrutural** versou sobre o campo da ação pedagógica, as bases e o plano dessa ação, em uma perspectiva crítica voltada para a formação do profissional da área de Saúde. Tal perspectiva será agora retomada pela avaliação, concebida como uma instância de investigação solidária e essencial na construção do processo educativo.

Neste tema, você é convidado a refletir sobre as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, inseridas em uma abordagem crítico-emancipatória e transformadora da educação escolar. Você terá a oportunidade de verificar que a avaliação diagnóstica pode oferecer os elementos necessários à tomada de decisões na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. A avaliação formativa permite acompanhar, orientar e reorientar, de forma solidária, o processo ensino-aprendizagem vivido pelos participantes da ação educativa. E a avaliação somativa fornece subsídios para a manutenção ou reelaboração do projeto pedagógico inicial.

Este tema pretende, portanto, oferecer ao docente-cursista um referencial que lhe sirva de base para a reflexão acerca de sua própria prática avaliativa, como enfermeiro(a)-docente responsável e comprometido com os princípios teórico-práticos da competência humana e do paradigma da promoção da saúde.



Quantas vezes, você, cursista, já utilizou hoje alguma forma de avaliação fora de seu contexto de trabalho?

A resposta é bastante previsível. Informalmente, valemo-nos da avaliação diversas vezes no período de um dia. No processo educativo, entretanto, essa é uma atividade sistemática, bastante complexa. Entendida como prática social, pode concorrer tanto para a inclusão do aluno no processo educativo como para a sua exclusão. Sendo assim, o docente-enfermeiro(a) deve estar consciente de sua responsabilidade e adotar práticas de avaliação que promovam o aprendizado e crescimento do aluno em uma perspectiva inclusiva.

Um pouco de história - nova abordagem para a velha avaliação

A história da avaliação é muito antiga. Registros da realização de avaliação para seleção de servidores do governo chinês datam de 2000 a.C. Também é considerada uma forma de avaliação a utilização de questões avaliativas como parte da metodologia de ensino, procedimento introduzido por Sócrates e amplamente empregado na Grécia do 5º século a.C. (Stufflebeam *et alii*, *apud* Penna Firma, 1988).

Na contemporaneidade, os mesmos autores identificam duas etapas no modo de conduzir a avaliação, tendo como divisor de águas a concepção de currículo e avaliação elaborada, em 1930, por Ralph Tyler, considerado o *pai da avaliação educacional* (*ibidem*, p. 139). As etapas são conhecidas como *período pré-Tyleriano* (antes de 1930) e *Idade Tyleriana* (1930-1945).

No período pré-tyleriano, a avaliação *foi principalmente associada à mensuração, ou seja, avaliação e medida não se distinguiam no campo conceitual.*

A Idade Tyleriana *veio marcada com o próprio termo avaliação educacional na expressão de Tyler, que conceituou a avaliação como a verificação de objetivos* (Penna Firme, 1998, p.139-140).

A Idade Tyleriana

O modelo de planejamento curricular elaborado por Ralph Tyler, nos anos 30, e publicado, em 1949, sob o título de *Basic principles of curriculum and instruction* (Princípios básicos de currículo e ensino) tornou-se um marco na história do currículo. A originalidade do modelo deve-se ao fato de ter acrescentado aos três passos já consagrados até então – estabelecer objetivos, selecionar conteúdos e organizá-los de modo seqüencial (Harold Rugg, 1923) – um quarto elemento, a avaliação.

Tyler (1949) considera o processo de avaliação essencial para determinar em que extensão os objetivos educacionais são realmente atingidos pelo currículo ou pelo ensino, completando desse modo a lacuna existente nos modelos anteriores. O autor ressalta que os resultados da avaliação devem ser objeto de cuidadosa análise, buscando aspectos fracos e fortes do programa e identificando as áreas do currículo que requerem investimento e as que devem ser modificadas.

Sintetizando seu modelo, Tyler o descreve como um processo pelo qual os currículos e os planos de ensino são desenvolvidos e avaliados; a análise das avaliações oferece os indicadores que apontam a necessidade de reforçar os aspectos positivos e redirecionar o processo, nos itens em que o planejamento sofreu desvios. Além disso, na concepção de Tyler, esse processo deve ser contínuo, na busca do aperfeiçoamento das ações.

O autor indica que, pela análise das avaliações e identificação dos indicadores do alcance (ou não) dos objetivos, (...) *há o replanejamento, redesenvolvimento e a reavaliação; e através deste processo cíclico é possível que o currículo e os programas de ensino sejam continuamente melhorados ao longo dos anos* (1949, p.123).

Críticas ao modelo de Tyler

As críticas ao modelo de Tyler estão voltadas para a relação linear existente entre objetivos, conteúdos e avaliação. Essa visão é considerada muito limitada para julgar um processo tão complexo como o de ensino/aprendizagem, pois não considera a existência de aspectos que influem indiretamente nos resultados, tais como materiais didáticos ou o envolvimento da família, nem prevê o levantamento de evidências sobre outros efeitos que possam emergir do processo, além daqueles que estão definidos nos objetivos.

Como ressalta Esteban (2001, p. 100):

A partir do exame o/a professor/a pode avaliar se o/a aluno/a foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas. Porém o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada. Para a construção do processo ensino / aprendizagem, estas são as questões efetivamente significativas, e não o erro ou acerto como ressalta a lógica do exame.

Em que pesem todas as críticas, não se pode deixar de creditar a Ralph Tyler o mérito de ter mostrado que a avaliação não tem sentido por si própria, mas como parte do processo educativo.

Implicações do modelo de controle

O modelo de Tyler se mostrou adaptável às abordagens pedagógicas conservadoras, de modo que suas características, de uma ou outra maneira, se fizeram presentes, até o final do século XX. Na visão de Esteban (2001, p.101-102):

nosso século se ocupou especialmente da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, viabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas padronizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes.



Observe as críticas ao modelo de Tyler:

- a relação entre objetivos, conteúdos e avaliação é linear;
- não considera a existência de fatores indiretos agindo sobre a ação educativa;
- não prevê efeitos na aprendizagem, além daqueles definidos nos objetivos.

Até que ponto esse modelo ainda está presente na avaliação realizada nas escolas de ensino fundamental e médio e, também, nas de educação profissional, entre elas, as da área da Saúde?

Anote sua resposta no Diário de Estudo.

De fato, elementos do modelo de Tyler aparecem nos sistemas centralizados de ensino, na avaliação por objetivos preconizada pela corrente tecnicista que dominou as décadas de 60 e 70, no caráter de medida por meio de provas e testes analisados à luz de padrões quantitativos do alcance de objetivos operacionais bem definidos, ainda encontrados em nossas escolas, e na preocupação de julgar o valor dos resultados da avaliação com base em critérios padronizados, dominante nos anos 70 e 80.

Na perspectiva da avaliação por objetivos, o processo toma um caráter essencialmente técnico e se transforma em instrumento da dinâmica de controle, de classificação e, o que é mais grave, de exclusão do processo educativo daqueles que não se enquadram nos padrões uniformes estabelecidos pelo Estado.

Avaliação na perspectiva crítica

Acompanhando as tendências pedagógicas críticas, que revisavam as concepções tradicionais, a partir dos anos 90, a avaliação assume caráter mais democrático, comprometida com a permanência dos alunos na escola, admitindo a sua participação na construção de critérios e indicadores de resultados, por meio de “negociação” com o professor.

Penna Firme (1994, p.8) considera que a negociação dos resultados *rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental* que dominava até então e enfatiza uma postura de responsabilidade e interação entre professores e alunos. Na descrição da autora,

trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Tal enfoque difere substancialmente da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente, as questões a priori estabelecidas e todo o processo se desenrola em função de ordenamento (ibidem, p.8).

Realmente, o processo de negociação humaniza a avaliação, pois a tomada de decisões democraticamente compartilhada leva em consideração as condições sociais e culturais daqueles que serão avaliados e ressalta o senso de responsabilidade, tanto dos avaliadores como dos avaliados. Além disso, o processo de comunicação e interação estabelecido constitui-se também um aprendizado para o desenvolvimento de uma postura pedagógica ética e emancipada.

A avaliação que desejamos

Pesquisas têm demonstrado que, de maneira geral, os professores conhecem os princípios das novas modalidades da avaliação, mas a prática cotidiana da escola limita sua ação pedagógica, favorecendo a adoção de uma postura avaliativa convencional. A avaliação, ainda hoje, apesar do avanço conceitual que se processa em seu campo de conhecimento, continua sendo tomada como sinônimo de controle, como momento de aplicação de provas, com exceção de algumas experiências.

Saul (1999), avaliadora e pesquisadora dessa temática pela Pontifícia Universidade de São Paulo, esclarece que as inovações em avaliação têm sido muito periféricas, pois não se trata apenas de adotar novos conceitos e mudar procedimentos, uma vez que as mudanças da prática avaliativa não dependem apenas da vontade política dos professores, mas também do contexto em que a

ação educativa se insere. No entendimento da autora, talvez fique mais claro identificar, inicialmente, a avaliação que não nos interessa, para então compreendermos aquela que desejamos. Assim sendo, diz ela, não nos interessa a avaliação burocrática, controladora, centrada na mensuração, classificatória, punitiva e ameaçadora.

Partindo desse pressuposto, a avaliação que desejamos para a educação profissional na área da Saúde, dentre outros aspectos:

- tem compromisso com a educação democrática, em uma perspectiva de inclusão do educando no processo educativo, e não de exclusão;
- é participativa e solidária;
- contribui para que o educando se torne sujeito do seu processo de aprendizagem;
- **ênfatisa o processo** e o resultado qualitativo do aprendizado.

Neste Curso, o sistema de avaliação do aluno considera, entre outras bases legais, a Resolução CNE/CES n.1, de 03/04/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Como se trata de um Curso de pós-graduação *lato sensu*, oferecido à distância, apresenta-se a exigência de inclusão das provas presenciais. Essa determinação, em princípio, cerceadora para uma proposta que se pretende desafiante e inovadora, precisa ser considerada à luz das orientações da avaliação formativa defendida na concepção pedagógica do Curso. Nela se reconhece a centralidade da avaliação no processo de mudança. Se tomados os valores proclamados da proposta – solidariedade, cidadania, democracia, participação, respeito à diversidade, por exemplo –, as atividades de avaliação não podem ser reduzidas a uma visão de produto, descontextualizadas do processo de construção das competências pelos cursistas. Essas provas, portanto, têm de superar o entendimento comum de instrumento para provar, comprovar. Elas têm de corresponder a momentos de reafirmação de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores coerentes com os marcos teóricos da proposta de formação, o que significa possibilidades de viabilizar o encontro de alunos e tutores em um processo de aprendizagem que se constrói numa relação mediada pela participação e pela negociação entre esses atores.

Avaliação em diferentes tendências pedagógicas

Você estudou, no **Módulo 6**, que concepções teóricas de educação surgem em momentos históricos diferentes, de acordo com o caráter das conjunturas sociais, filosóficas, científicas em curso na época. Estudou, também, que um novo modelo teórico não substitui os já existentes. O que se observa, então, é a coexistência de concepções pedagógicas, por vezes conflitantes.



Paulo Freire (1975) considerou que as abordagens pedagógicas poderiam se resumir em dois grupos: as que têm por objetivo a domesticação dos alunos e as que visam à **humanização**. Saviani (1987) denominou um dos grupos de **teorias não-críticas** e o outro, **teorias crítico-reprodutivas**.

Nos pressupostos da tendência crítico-emancipatória que vem sendo preconizada para a educação profissional na área da Saúde, a ação pedagógica é resultado de um processo participativo, envolvendo decisões tomadas por todos os componentes da comunidade escolar. Na construção do projeto político-pedagógico, é essencial que a participação do docente seja consciente, o que exige **conhecimento** das alternativas a serem selecionadas.

Queremos contribuir para sua participação consciente. Assim, no texto a seguir, você encontrará informações das linhas gerais de dois grupos de abordagens pedagógicas antagônicas. Optamos por denominar: concepção conservadora e concepção transformadora.

Você deverá observar que a prática da avaliação nas abordagens conservadoras tem caráter autoritário, enquanto nas abordagens transformadoras toma características democráticas e emancipatórias.

Concepção conservadora

Você já conhece um modelo pedagógico conservador – o de Tyler. Essa concepção está situada entre as tendências denominadas acríicas, academicistas, tradicionais ou conservadoras. McDonald (1977) denomina-o *modelo de controle*, pela capacidade de controlar, condicionar e doutrinar os alunos, conduzindo-os para objetivos que não escolheram, por meios sobre os quais eles têm pouca influência.

A educação conservadora está centrada na pessoa do professor e na transmissão de conhecimentos, em um processo pedagógico autoritário, que Freire (1981) nomeia de *educação bancária*: o aluno *adquire* (apreende) conhecimentos *depositados* (transmitidos) pelo professor. A educação visa manter/conservar os valores das classes sociais dominantes.

Nos modelos conservadores, são avaliados os programas ou a aprendizagem em termos de objetivos preestabelecidos pelo professor, sendo raramente considerada a possibilidade de intervenção de fatores aleatórios. Assume-se que, caminhando no seu próprio ritmo, o aluno atingirá os objetivos, desde que os meios selecionados sejam adequados.

A avaliação tem caráter de “medida” e consiste essencialmente na aferição e constatação da **quantidade** do conteúdo da matéria ensinada/depositada (conhecimentos, habilidades) que o aluno foi capaz de apreender/adquirir. De modo geral, predomina a avaliação de caráter controlador, classificatório e burocrático.

Concepção transformadora

Nas tendências pedagógicas críticas, progressistas, transformadoras, a educação está voltada ao desenvolvimento da consciência crítica, à emancipação e auto-educação. A relação professor–aluno assume uma forma democrática, dialogada, de troca, de reciprocidade de relações.

A avaliação na concepção transformadora é reflexiva, investigativa, contínua, participativa, negociada, democrática (incluindo a auto-avaliação) e abrangente, isto é, envolve todo o processo educativo (ambiente, meios, professor e sua prática pedagógica, aluno e seu compromisso com a aprendizagem).

Na avaliação dos programas, os resultados são utilizados para subsidiar a melhoria da qualidade da ação pedagógica, como um todo. Na avaliação da aprendizagem, a ênfase está no caráter diagnóstico e formativo da avaliação, levando o aluno a conhecer, analisar e superar suas dificuldades.

Desse modo, a avaliação torna-se um ato de reflexão, de investigação e de ação visando à transformação da prática educativa e ao crescimento dos indivíduos. Dentro dessa linha, Hoffmann (1995, p.18) assim descreve a concepção transformadora:

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Na perspectiva transformadora, a avaliação não é fim em si mesma, mas processo. Nesse sentido, ela começa desde o primeiro encontro do professor com seus alunos e qualifica-se como processo de acompanhamento permanente, que carece constantemente ser reconstruído, reconquistado, refeito. Demo (1996) observa que a avaliação é intrinsecamente um fenômeno político, no qual a relação humana inovadora e humanizadora é imprescindível. O autor acrescenta à dimensão da avaliação as qualidades política e formal, e assim se expressa:

A avaliação tem sua razão de ser como processo de sustentação do bom desempenho do aluno. Se este não aprender bem, ou seja, com qualidade formal e política, nada feito! Daí depreende-se que a avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora (1996, p.41).

Demo (*op.cit.*) explicita que no processo educativo e, conseqüentemente avaliativo, as qualidades formal e política devem ser analisadas como um todo integrado. Para o autor, a qualidade formal é de teor instrumental e a qualidade política refere-se a fins e valores, aos compromissos éticos, nos quais o ser humano é referência central. A avaliação deve ser capaz de abranger tanto a qualidade formal quanto a política, de modo que capte a complexidade do ato educativo.

Princípios da avaliação

Podemos identificar nos pressupostos das teorias pedagógicas e em alguns autores (Hoffmann, 1995; Sant'Anna, 1995) princípios que devem ser atendidos no processo avaliativo. Alguns princípios preconizados pela tendência pedagógica transformadora já foram mencionados neste texto e estão sintetizados a seguir. A avaliação consiste em:

Reflexão – deve ser uma ação investigativa e reflexiva.



- Analise sua própria prática de avaliação à luz das tendências pedagógicas conservadora e transformadora.
 - Onde você a situa?
 - Em que aspectos você considera sua prática satisfatória?
 - Em que aspectos você gostaria de mudar?
- Refleta sobre a necessidade de alterar a sua prática de avaliação e anote seus argumentos no Diário de Estudo.



■ Após identificar os princípios que regem a avaliação transformadora, façamos uma pausa para refletir sobre os princípios que têm orientado a avaliação em sua escola. Que princípios encontram-se enunciados no projeto político-pedagógico? Eles vêm sendo considerados nos procedimentos avaliativos? Como?

■ Referenciando-se em sua própria prática de avaliação, como você a classifica de acordo com os princípios que nela predominam: reflexiva? cooperativa? versátil? abrangente? De que outra maneira?

■ Pense a respeito da necessidade de considerar outros princípios na prática da avaliação realizada na escola como um todo e por você, pessoalmente. Que princípios seriam esses?

Continue a anotar suas reflexões no Diário de Estudo.

Avaliação somativa ou “sumativa”? Utilizamos a palavra **somativa** por ser esta a denominação que se generalizou entre os autores brasileiros. Scriven denominou “sumativa” a avaliação que deve representar o “sumário” (e não a “soma”), o resumo, a síntese das várias avaliações a serem realizadas ao longo da ação educativa (as avaliações formativas). A avaliação somativa (ou sumativa) busca medir e avaliar os objetivos alcançados pelos alunos e conhecer o produto ou resultado final do processo.

Cooperação – é um ato coletivo e consensual do qual participam todos os envolvidos, direta e indiretamente, na ação educativa.

Continuidade – acompanha toda a ação pedagógica, identificando o estágio em que se encontra a execução do plano educativo.

Integração – é parte integrante da ação educativa, com a qual mantém uma relação dialética: ela é produto e fator da ação pedagógica.

Abrangência – atinge todos os componentes da ação pedagógica; além de estimar o desenvolvimento do aluno, inclui, também, o ambiente, os meios, o professor e sua prática pedagógica, o aluno e seu compromisso com a aprendizagem.

Versatilidade – deve se basear em inúmeras aferições, em vários tipos de dados, processando-se em diferentes momentos.

Tipos de avaliação do processo educativo

No início dos anos 70, Bloom *et alii* (1971), autores norte-americanos, publicaram um manual de avaliação visando estabelecer o “estado da arte” da avaliação da aprendizagem. Os autores identificaram três tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa (de sumário, resumo). As duas últimas, definidas por Scriven, em 1968, e imediatamente adotadas pelos educadores.

A distinção entre as características dos três tipos está, principalmente, nas funções que exerce, o propósito e o momento em que é realizada.

Avaliação diagnóstica

Os autores usam esse termo com o mesmo sentido usado na Medicina:

Diagnosis tenta identificar as razões dos sintomas observados nas disfunções da aprendizagem (em inglês, learning disorder) de modo a que uma ação curativa (remedial action) possa ser realizada para corrigir ou remover esses empecilhos ao progresso (Bloom *et alii*, p.88).

Avaliação formativa

O principal propósito deste tipo de avaliação, que Bloom *et alii* (1971) preferem denominar *observações formativas* (p.61), é determinar o grau de domínio, pelo aluno, de uma habilidade ou conhecimento e identificar a parte do conhecimento que ainda não foi dominado.

Avaliação somativa

Essa avaliação deve representar o sumário, a globalização da avaliação formativa. É realizada ao final de uma unidade, do semestre ou do ano e tem a função de classificar ou certificar os concluintes de um curso ou etapa de curso.

A avaliação somativa busca medir e avaliar os objetivos alcançados pelos alunos e conhecer o produto ou o resultado final do processo.

Acompanhando as tendências pedagógicas críticas, que revisaram as concepções tradicionais de educação, as funções da avaliação, tal como inicialmente definidas, foram revistas e problematizadas, conforme você verá no tópico *Funções da avaliação nas abordagens transformadoras*.

Ancorada nos princípios de caráter progressista, a avaliação pode ser uma forte aliada da ação educativa democrática, crítica e transformadora. Do contrário, quando apoiada nos princípios conservadores, também é possível utilizá-la em favor da educação reprodutivista – aquela que se utiliza dos meios pedagógicos para reproduzir a estratificação e as desigualdades sociais e culturais. Em outras palavras, dependendo da intenção da proposta pedagógica, os resultados da avaliação serão utilizados com diferentes funções.

Funções da avaliação nas abordagens reprodutivistas e conservadoras

Função seletiva e eliminatória – bem conhecida por aqueles que prestam o vestibular, é também responsável por manter o alto índice de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os índices diminuem com o avançar das séries, mas essa função consegue se manter sempre presente, reduzindo a percentagem do contingente dos que concluem o Ensino Médio para cerca de 10% do total inicial. Essa função tem contribuído de forma efetiva para a exclusão social.

Funções classificatória, burocrática e de certificação – o compromisso da avaliação é com a produção e o registro das notas/conceitos que classificarão o aluno, promovendo-o ou não para a série seguinte, concedendo-lhe ou não um certificado de conclusão de curso. O crescimento em termos de desempenho e o desenvolvimento de habilidades têm boa chance de **não** serem evidenciados. Uma vez que notas e conceitos se transformam em médias, mesmo que as últimas avaliações sejam muito mais altas, existe a possibilidade da nota média ser baixa e “mascarar” a realidade.

Função disciplinadora e função de pressão psicológica – funções “informais”, preferidas pelo professor arbitrário, autoritário e pouco consciente das reais funções da avaliação. Para conhecer melhor os adeptos dessas funções, recomendamos a leitura de Luckesi (1995), que descreve muito bem o seu perfil.

Função de controle – já foi bastante comentada quando estudamos o modelo de Tyler. Apesar de todas as críticas, a função de controle não foi abandonada. Pelo contrário, está presente, por exemplo, nas avaliações



somativas de desempenho promovidas pelo Estado, a partir da década de 90, como instrumento de políticas neoliberais de educação, na busca de padrões de qualidade educativa.

Nesse sentido, alunos do Ensino Fundamental, egressos do Ensino Médio, assim como os do Ensino Superior são submetidos a exames nacionais padronizados visando ao controle da qualidade do ensino no país.

Referindo-se aos exames nacionais realizados em Portugal, Almerindo Afonso (1999, p.90), professor da Universidade do Minho, assim descreve esse tipo de avaliação:

Trata-se (...) de uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar.

O autor alerta para as conseqüências desse controle, tanto para as escolas como para os docentes:

De fato, ninguém parece indiferente aos resultados dos alunos nos exames nacionais, e já ouvimos falar em melhores e piores escolas em função desses mesmos resultados. E muitos professores críticos sabem que os resultados dos seus alunos têm como função latente favorecer uma determinada representação social sobre as suas próprias competências como profissionais (1999, p. 90).

Funções da avaliação nas abordagens transformadoras

As abordagens transformadoras enfatizam as funções de dois tipos de avaliação: diagnóstica e formativa.

Função diagnóstica – na avaliação diagnóstica, o aluno é parâmetro de si mesmo, não é comparado com o grupo. O diagnóstico pode ser feito previamente e durante a ação pedagógica. Realizada no início do processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem por função identificar o nível de conhecimento em que se encontra o aluno, o que poderá indicar ausência de pré-requisitos para o curso ou permitir que ele avance no programa, caso já domine alguns conteúdos. Realizada durante o processo educativo, visa a verificar avanços ou entraves, neste caso procurando identificar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Luckesi (1995, p.43) é bem enfático na forma como privilegia a perspectiva diagnóstica da avaliação. Em sua opinião,

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Função formativa (de acompanhamento, de orientação e reorientação) – preferimos dizer que a avaliação formativa tem por função a regulação do processo ou, ainda, que ela exerce as funções de **acompanhamento, de orientação e de reorientação** do processo. Ou seja, os resultados da avaliação formativa fornecem subsídios que permitem compreender o percurso do aluno, descobrir suas potencialidades, apreciar o grau de dificuldade encontrado nos estudos. Com base nessas informações, **orienta, redireciona e otimiza** a execução do plano.

O importante na avaliação/observação formativa não é produzir uma nota ou conceito, mas acompanhar o processo educativo, ajudar professor e aluno a localizar aqueles aspectos da aprendizagem que **ainda** não se efetivaram, e a procurar uma forma de progredir. Na definição de Perrenoud (1999, p.104),

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, das condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.

A avaliação formativa deve ocorrer com muita frequência ao longo do processo ensino/aprendizagem, para permitir constante tomada de decisão no que se refere à manutenção ou alteração das estratégias adotadas.

Teresa Esteban (*apud* Afonso, 1999, p. 92) assim se refere às virtudes da avaliação formativa:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Na perspectiva formativa, uma nova postura vem sendo assumida com relação aos erros dos alunos.

Perrenoud (2000) observa que *a didática... interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los* (p.32). O autor acrescenta que o professor deve se interessar pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, evitando corrigi-los, proporcionando ao aluno, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los.





Considerando, agora, as informações que você possui dos tipos de avaliação e de suas funções nas abordagens conservadoras e transformadoras, analise sua prática de avaliação e responda:

■ Quando você avalia seu aluno? Com que frequência? Essa frequência é suficiente para fornecer o quadro de referência de que você precisa para emitir um julgamento?

■ Com que propósito (ou em função do que) você avalia o seu aluno: para o controle da aprendizagem? para atender à burocracia exigida pelo sistema educacional? para classificar, diagnosticar, formar, ou por que outras razões?

Refleta sobre a necessidade de reformular os tipos e as funções da avaliação na sua prática pedagógica, reveja e complemente suas anotações no Diário de Estudo.

Esteban (2001) também corrobora com essa perspectiva, enfatizando que o erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que o aluno “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ele ainda “não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. Nesse sentido diz a autora:

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos coletivos, a tensão individual/coletivo. Deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta (p.21).

Ao adotar a prática da avaliação formativa, é preciso que o docente esteja preparado para enfrentar um grande aumento na sua carga de trabalho. A esse respeito, Afonso (1999, p. 92-93) esclarece o seguinte:

Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor. Exige-lhe uma disponibilidade de tempo que vai muito além do tempo das aulas, porque é necessário atualizar registros sobre cada aluno, é necessário elaborar estratégias adequadas e, com frequência, individualizadas, é fundamental planejar quotidianamente as atividades a realizar.

Quanto à avaliação somativa, cabe assinalar que, como fruto de um processo formativo, também pode representar um valor significativo para a aprendizagem do aluno. Não é sem razão que Demo (1996) chama atenção para o fato de que o resultado da avaliação deve *exalar um concerto articulado de qualidades, de sentido diagnóstico e com a única finalidade do adequado prognóstico* (p.148), isto é, dos caminhos que deverão ser percorridos pelos alunos que visem à melhoria da aprendizagem, com qualidade formal e política, porque se assim não for, observa o autor, não tem nenhum sentido avaliar os alunos.

Uma tendência atual – a avaliação por competências

*Estude a arte da ciência,
Estude a ciência da arte,
Use todos os sentidos,
Relacione tudo com tudo.*

Leonardo da Vinci

Quantas vezes você já ouviu dizer que uma pessoa é competente por ser capaz de desenvolver uma determinada tarefa? No nosso dia-a-dia, ser ou não competente depende da ótica de quem está apreciando nosso trabalho e também dos critérios estabelecidos para essa apreciação. Por exemplo, um mesmo indivíduo pode ser considerado competente numa atividade esportiva e incompetente no desempenho de uma atividade escolar. Dessa forma, a idéia de competência, no senso comum, supõe a capacidade de desenvolvimento de uma atividade por um indivíduo que domina certos recursos e conhecimentos para executar a tarefa.

Quando falamos em competências é preciso identificar, inicialmente, o pressuposto teórico que sustenta essa formulação. De acordo com Deluiz (2001) a noção de competências expressa diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas, exprimindo interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que buscam a hegemonia de seus projetos políticos.

Assim sendo, como as escolhas em educação não são neutras, os conceitos também expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. Dessa forma, a noção de competências é uma construção social e alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Para Ramos (2001), ao se discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser observadas: a que se associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia, uma outra tendência que também admite essa associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência com algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época.

Cabe-nos situar a noção de avaliação por competências adotada para a educação profissional na área da Saúde, que pretende ser inovadora. Numa perspectiva crítico-emancipatória, a avaliação deve estar a serviço da construção e da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que de acordo com (Deluiz, *op.cit.*) não se restringe a uma perspectiva individualista,

pois considera que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha experiências e práticas coletivas, e que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político, sendo expressão de relações sociais e resultante de negociações entre os interesses dos diversos atores envolvidos no processo (p.19).

Assim, a avaliação das competências no âmbito da saúde, num sentido mais amplo, não deve se restringir à dimensão técnico-instrumental, pois a natureza da produção e da prestação desses serviços tem como característica fundamental a função de acautelamento dos riscos e resguardo do direito à vida, com qualidade. Não se trata de desenvolver competências para uma simples adaptação às necessidades do processo produtivo, tampouco para a execução de tarefas e atividades relacionadas exclusivamente ao mundo do trabalho, mas de promover a competência humana do cuidado, em sua dimensão ética. Nesse sentido, a competência humana dos profissionais que atuam na área da Saúde se expressa fundamentalmente na capacidade de:

um ser humano cuidar de outro, de colocar em ação os conhecimentos necessários para prevenir e resolver problemas de saúde, mobilizando e disponibilizando



tecnologias para o ato de cuidar... Na capacidade de responder satisfatoriamente às necessidades e demandas dos indivíduos e coletividades aos quais assiste, mediante o exercício eficiente do seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, contribuindo para a qualidade de vida dos mesmos (Deluiz, Torrez e Ramos, 2000, p.7).

A avaliação, nessa concepção, transcende a sala de aula, ocorrendo em situações contextualizadas, em especial, nos momentos em que o profissional se relaciona com as situações-problema, que emergem de sua prática cotidiana. Nesse sentido, Depresbiteris (2001) observa que as competências se manifestam por comportamentos observáveis e cita um exemplo que nos parece significativo para a avaliação das competências de natureza técnica e metódica da prática da enfermagem. Diz a autora que:

A competência de um auxiliar de enfermagem para prestar cuidados pode ser analisada a partir de algumas atividades como: monitorar a normalização de reflexos, sinais vitais e recuperação da consciência do usuário no pós-operatório imediato e mediato, realizar a nebulização, vaporização, hidratação e outros procedimentos que visem à fluidificação e eliminação das secreções pulmonares, entre outras (p.39).

A autora observa, no entanto, que as competências não devem se restringir apenas ao saber-fazer, mas devem englobar outras dimensões do saber agir, com responsabilidade. Portanto, além do domínio da competência de natureza técnica e metódica, devem ser observadas as competências de natureza comunicativa e sociopolítica, tais como as práticas e atitudes demonstradas pelo auxiliar de enfermagem ao lidar com a vida humana, as capacidades de relacionar causas e conseqüências, discernir situações de perigos eminente, organizar os dados relacionados ao usuário, comunicar-se com outros membros da equipe responsável pelo cuidado com a saúde e, sobretudo, o agir pautado pela ética.

Para avaliar competências, a escola deverá se sensibilizar e se organizar para a adoção de um novo pressuposto, que, de acordo com Perrenoud (1999), exige tempo e abre caminho à contestação. No seu processo histórico, as escolas acumularam experiências voltadas para a avaliação de conhecimentos e não de competências e, assim, a adoção desse pressuposto na prática das escolas vem trazendo desafios para os educadores. O autor observa que, para avaliar saberes, podemos nos limitar a fazer perguntas ou a exigir textos, a aplicar uma prova, através da qual o aluno manifesta um domínio dos conhecimentos. Porém, para avaliar competências o discurso escrito não é suficiente. É necessário colocar o aluno frente a situações-problema complexas. Nesse sentido, a avaliação por competências exige uma abordagem qualitativa que inclui a observação dos fatos e gestos, palavras e raciocínios, decisões e caminhos do sujeito frente a um problema. Mas, de acordo com Perrenoud (*op. cit.*), a avaliação por competências tem um sentido formativo e benéfico para os alunos, pois propicia uma abordagem lúcida e cooperativa do processo ensino/aprendizagem.

No **Módulo 5**, você teve oportunidade de conhecer o perfil de ações do auxiliar de enfermagem que serve de base para o Sistema de Certificação de Competências do PROFAE. Leia o elenco das ações e analise se as competências éticas e humanas estão ali contempladas.



Como você se situa frente às observações feitas por Perrenoud sobre a avaliação por competências? Quais os pontos em comum e os divergentes entre a avaliação feita na sua escola e a proposta da avaliação por competências?

A avaliação por competências é uma proposta que está em processo de concretização no âmbito de algumas escolas. Nesse sentido, vale a pena conhecer a parte do documento *Indicações metodológicas para a elaboração de currículos por competência na educação profissional de nível técnico em Saúde*, elaborado por Marise Ramos, coordenadora de Ensino da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da FIOCRUZ, no que diz respeito às implicações avaliativas.

Implicações avaliativas

Na avaliação tradicional com que trabalha o sistema educativo, a comparação do desempenho dos alunos com os requerimentos ou objetivos de ensino estabelece-se em relação a uma nota média de êxito, frente a qual são julgados os êxitos individuais, com desempenhos que vão tendo uma pontuação segundo a escala empregada. Algumas das seguintes características são normalmente observadas:

- *Avalia-se com base nos conteúdos de ensino;*
- *A aprovação é baseada em escalas de pontos;*
- *As perguntas são desconhecidas pelos avaliados;*
- *Realiza-se em tempos pré-definidos;*
- *Utilizam-se comparações estatísticas.*

A avaliação por competência, por sua vez, caracteriza-se por:

- *Centrar-se nas evidências de desempenho profissional (definidos na norma), demonstrados em situações mais próximas possíveis daquelas que os alunos poderão enfrentar na realidade;*
- *Realizar-se em tempo não previamente determinado;*
- *Ocorrer de forma individualizada.*

*Vimos nos itens anteriores que a competência é a condição do desempenho na realização de atividade, integrando múltiplos conhecimentos necessários à ação. Observe-se que, nem se constata ou se avalia a competência somente através de resultados ou dos atos realizados, nem o desempenho reduz-se a isto, o que torna impossível limitá-lo a um conjunto de tarefas, operações ou atividades descritas e codificadas com precisão. **A observação do desempenho, na verdade, permite identificar o uso que faz o sujeito daquilo que sabe (a articulação e a mobilização das habilidades e dos saberes).** Portanto, ele é o ponto de convergência dos vários elementos relevantes que compõem a competência ante uma situação.*

Estabeleçamos, portanto, algumas premissas quanto ao desempenho:

- a) *É a realização da ação propriamente dita nos termos já explicados.*



- b) *É tributário de parâmetros individuais (atenção, emotividade, sensibilidade, ética, etc.), postos em jogo também em relação ao coletivo, resultando da associação das dimensões cognitiva e compreensiva da inteligência prática;*
- c) *É dependente das competências a ele subjacentes e, portanto, permite inferi-las;*
- d) *Para um mesmo desempenho, várias competências podem ser mobilizadas;*
- e) *O desempenho observado numa determinada situação não expressa a totalidade das competências de um indivíduo;*
- f) *O desempenho não se confunde com o resultado do trabalho ou com a soma dos atos realizados pelo sujeito, mas é fruto da reflexão sobre as condições da produção desse resultado, os meios concebidos para a realização da atividade, as finalidades consignadas em torno da realização da atividade, a organização do trabalho em que se realiza a atividade e as condições subjetivas e sociais de realização da atividade;*
- g) *O desempenho pode se processar em diferentes graus de satisfação, e, dependendo do grau de aceitabilidade, comprova que o indivíduo é competente, quer dizer, apropriado à situação a tratar;*
- h) *É o desempenho e não as competências que pode ser observado diretamente e, por isso, pode ser tomado como o objeto da avaliação;*
- i) *A avaliação do desempenho do sujeito pode levar a concluir, por inferência, se o sujeito desenvolveu ou não determinada(s) competência(s).*
- j) *A conclusão relativa à competência do sujeito só pode ser inferida da totalidade por ele enfrentada e, portanto, pelo desempenho global diante da organização e das relações sociais de trabalho.*
- k) *O desempenho competente faz uso de um espectro de habilidades, compreendidas como os procedimentos gerais e específicos dominados pelo sujeito e essenciais para o enfrentamento das situações, que podem ser tomadas como indicadores de desempenho nas avaliações.*

Considerando-se a avaliação do aluno/trabalhador em processo de formação, pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem. Isto coloca a avaliação como uma peça-chave do ensino e da aprendizagem que possibilite aos docentes pronunciar-se sobre os avanços educativos dos alunos e, a esses, contar com pontos de referência para julgar onde estão, aonde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo. Desta forma, é importante planejar a avaliação considerando-se 3 (três) de suas dimensões fundamentais, pelas quais pode-se conferir certificados. Apresentamos as referidas dimensões:

1. Diagnóstica inicial: *permite detectar os atributos que os alunos já possuem, contribuindo para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, a partir do conhecimento de base dos mesmos. A avaliação diagnóstica inicial deve tentar recolher evidências sobre as formas de aprender do alunos, seus conhecimentos e experiências prévios, seus erros e*

preconcepções. Caberá ao professor, se possível em conjunto com o aluno, interpretar as evidências, percebendo o ponto de vista do aluno, o significado de suas respostas, as possibilidades de estabelecimento de relações, os níveis de compreensão que possui dos objetos a serem estudados. Sempre que possível, o planejamento do projeto ou da própria unidade didática é feita a posteriori a essa avaliação diagnóstica inicial. Dependendo da estrutura institucional, essa dimensão da avaliação pode ter equivalência com o que designamos de requisitos de acesso ou mesmo de “seleção para o ingresso”. O importante, nesse caso, é a instituição planejar-se para tal e decidir se “tomará tempo” para avaliar inicialmente os “candidatos” ou “alunos” dos cursos a serem oferecidos. Os instrumentos utilizados nesse tipo de avaliação, conjugados entre si ou não, podem ser:

- a) exercícios de simulação;
- b) realização de um micro-projeto ou tarefa;
- c) perguntas orais;
- d) exame escrito;

2. Formativa: permite identificar o nível de evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para os professores, implica uma tarefa de ajuste constante entre o processo de ensino e o de aprendizagem, para se ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem. A análise dos trabalhos pode ser feita não sob a ótica de se estão bem ou mal realizados, mas levando-se em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas, levantando-se subsídios para o professor e para o aluno, que o ajudem a progredir no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de destrezas, construção de valores e qualidades pessoais. Essa dimensão é responsável pelo que Perrenoud (1999) chama de “regulação das aprendizagens”¹. Esse momento de avaliação pode utilizar as mesmas estratégias/instrumentos de recolhimento de informação da avaliação diagnóstica inicial, porém, necessariamente conjugadas entre si, já que uma das estratégias de avaliação coincide com a estratégia de aprendizagem, qual seja, a realização do projeto. Neste caso, é importante planejar em que momentos as evidências de realização do projeto serão insumos para o processo de avaliação. Este planejamento só é possível realizar em conjunto com o planejamento do projeto.

3. Recapitulativa: apresenta-se como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo, sendo o momento que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas das destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino e



¹ Perrenoud (1999, p.22) fala de “regulação das aprendizagens” como articulação entre dispositivos didáticos e observação formativa. Essa noção é, em primeiro lugar, uma noção didática, e a avaliação não tem mais nada de uma atividade separada. Isso significa que não pode ser pensada até o fim, sem referências aos saberes em questão e às ações didáticas do professor.

aprendizagem planejadas. É esta dimensão que se associará fortemente à dimensão certificativa. Este tipo de avaliação pode ser proposta aos alunos mediante estratégias/instrumentos das dimensões anteriores, porém, aproximando-se os temas e as situações mais diretamente das normas de competências. Por outro lado, se a avaliação formativa foi precisa e cuidadosamente realizada e apropriadamente registrada, seja em memoriais de desempenho, em portfólios ou documentos equivalentes, a avaliação recapitulativa pode constituir-se como mais uma etapa de metacognição, por exemplo, propondo aos alunos uma reconstrução do processo seguido ou de tomada de consciência do momento em que aprenderam “mais” ou que desenvolveram novas competências.

A dimensão certificativa (que legitima a promoção dos estudantes de uma etapa a outra, de um nível de ensino a outro e/ou confere uma determinada certificação) é o ápice do processo de formação como inferência viabilizada pelo completo e complexo sistema de avaliação implementado durante esse processo. Sua legitimidade em relação às normas de competência está no fato de o programa de formação ter sido planejado tendo estas como referência. Isto permite que se conclua, com base no resultado das avaliações processuais, sobre as condições que tem o indivíduo de desempenhar-se segundo as normas especificadas.

São identificados três princípios básicos para chegar a uma avaliação apropriada de competência profissional (Hager, 1995, apud Mertens, 1996):

- a) É preciso selecionar os métodos diretamente relacionados e mais relevantes para o tipo de desempenho a avaliar. Ou seja, escolher um dos seguintes grupos de métodos: técnicas de perguntas; simulações; provas de habilidades; observação direta; evidências de aprendizagem prévia.*
- b) Quanto mais estreita seja a base de evidência, menos generalizáveis serão os resultados para o desempenho de outras tarefas. Recomenda-se então utilizar uma mescla de métodos que permitam a inferência da competência.*
- c) Para poder cumprir vários elementos de competência, convém utilizar-se – quando possível – métodos holísticos ou integrados de avaliação. Isto permite que a avaliação alcance um maior grau de validade e ao mesmo tempo resultará mais barato e eficaz. A integração significa a combinação de conhecimento, compreensão, resolução de problemas, habilidades técnicas, atitudes e ética na avaliação.*

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2001

*Versão para discussão com as equipes do PROFAE/MS
e da EPSJV/FIOCRUZ*

Relação entre a avaliação e o projeto político-pedagógico

Numa concepção crítica de educação, a avaliação e o projeto político-pedagógico guardam entre si uma relação dialética. Por um lado, como parte integrante do plano pedagógico, a concepção de avaliação adotada deve estar coerente com as linhas políticas, sociais, filosóficas do projeto. Por outro lado, a avaliação tem um caráter de pesquisa cujos resultados alimentam o processo pedagógico, pois oferece subsídios para a tomada de decisão no âmbito da prática escolar. Assim, a avaliação atribui à ação pedagógica um caráter dinâmico, concorrendo para a transformação do processo educativo.

Falando sobre a relação entre planejamento e avaliação, Luckesi (1995, p. 118) muito bem expressa sua concepção crítica sobre a avaliação, no seguinte texto:

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

De acordo com Sordi (1995), a definição de um projeto pedagógico por parte de uma escola revela a existência de uma intenção e, por conseguinte, descarta qualquer possibilidade de atitudes neutras. A autora acrescenta, ainda, que a importância dessa definição para a instituição é que o projeto dá um rumo, imprime um sentido que deve orientar todas as ações desenvolvidas por sua comunidade.

A escola que ainda não formulou seu projeto político-pedagógico poderá encontrar na avaliação diagnóstica um importante começo, uma vez que essa perspectiva promove a obtenção de informações sobre as condições do contexto em que se situará a ação pedagógica. A avaliação diagnóstica tem como um dos seus atributos subsidiar a escola sobre os caminhos mais adequados para implementar um processo de transformação de sua prática educativa, além de sinalizar os interesses, expectativas e necessidades dos alunos.

Na elaboração do seu projeto político-pedagógico, a escola que pretende adotar a avaliação por competências deverá deixar claro, com base em uma discussão coletiva, a concepção de competências que melhor responde às necessidades do seu contexto. Neste Curso, certamente, você está tendo a oportunidade de analisar as possibilidades de adoção deste conceito na prática educativa. Acreditamos, no entanto, que as competências do cuidar, tal como proposta neste tema, reforçam os valores necessários aos profissionais que lidam diretamente com a vida humana.





Outras leituras

- Para uma visão das principais questões que envolvem a avaliação escolar, recomendamos a leitura do seguinte livro:

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

Nele, Luckesi reúne suas reflexões sobre a avaliação, elaboradas ao longo de seus estudos. Como leitura complementar deste Tema 1, destacamos o capítulo seis (*Planejamento e Avaliação na escola*, p.102-119), que trata da articulação entre planejamento e avaliação.

- Sobre a formação de uma concepção de avaliação educacional, recomendamos:

LUCKESI, Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *In: Revista da Associação Brasileira de Tecnologia*, Rio de Janeiro: ABT, n.130, p.26-29, maio/jun./jul./ago. 1996.

- A respeito das modalidades de avaliação e sua aplicação, recomendamos texto de Almerindo Afonso, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho:

AFONSO, Almerindo J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In: ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- Sobre os princípios que devem nortear a avaliação em uma abordagem construtivista, recomendamos o livro:

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construcionista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

Nesse livro, Hoffmann assume o compromisso de denunciar o mito da avaliação como sentença final e irrevogável, através de várias histórias que reproduzem as práticas rotineiras, coletadas no cotidiano escolar. O desafio lançado pela autora toma a forma de questões provocativas às quais o leitor deve responder, buscando se contrapor ao mito, descobrindo novos caminhos para a sua prática.

- Para aprofundar o estudo das competências, recomendamos:

Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001.

Esse periódico apresenta, sob a ótica de diferentes autores, uma ampla abordagem sobre as competências. Valerá a pena consultar a página do SENAC no endereço: <http://www.senac.com.br/>, onde se encontra disponibilizada sua produção.

TEMA 2

Refletindo sobre a avaliação institucional

A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e construir o mundo.

Paulo Freire

No tema que começa a estudar agora, você irá refletir sobre a avaliação da instituição como um todo, pois é fundamental que você analise e avalie o contexto onde atua como docente-enfermeiro, visando ao aperfeiçoamento das atividades pedagógicas – natureza fundante dos serviços que a escola presta à comunidade –, em uma perspectiva de formação para a competência humana.

Um dos objetivos da avaliação da instituição de ensino é a coleta de evidências do tipo de formação que está sendo oferecida aos alunos. Nesse sentido, as instituições devem estar atentas para possibilitar a formação de cidadãos solidários com os problemas sociais do seu tempo. Caberá à avaliação identificar as dificuldades encontradas para a consecução desse objetivo e levantar as prioridades de atendimento dos alunos, em consonância com os princípios gerais do plano de ação curricular e com o projeto político-pedagógico instituído.

O projeto de avaliação institucional e sua execução decorre de um processo participativo em que devem estar representados alunos, docentes, técnicos administrativos e dirigentes, pois só assim a avaliação ganha legitimidade, passando a ter sentido.



Considerações gerais sobre a avaliação institucional

A avaliação institucional, entendida como processo permanente, deverá ser utilizada como prática que objetiva identificar problemas, corrigir erros, introduzir mudanças que signifiquem melhoria da qualidade dos serviços que a instituição presta à comunidade e fortalecimento de seu compromisso social. Trata-se, portanto, de um processo de autocrítica, que analisa o projeto político-pedagógico da escola, envolvendo todos os seus componentes: os sujeitos da ação educativa (docentes, alunos, técnicos administrativos e dirigentes), o plano curricular e a gestão.

Avaliar uma instituição é tarefa das mais complexas. Uma vez que as instituições constituem-se organizações próprias muito diversificadas, é difícil estabelecer uma sistemática de avaliação padronizada capaz de abranger as diferentes peculiaridades. Assim, os projetos de avaliação assumem características particulares, segundo a realidade da qual fazem parte. A finalidade da escola e de seu projeto político-pedagógico determinarão o tipo de avaliação a ser conduzido por uma instituição.

O projeto da avaliação institucional deve tomar como ponto de partida a identificação da realidade social na qual a escola está inserida. Nesse sentido, deverá ser considerado o contexto ambiental, que ultrapassa as próprias fronteiras da instituição, seu papel na comunidade e a imagem que o público tem de sua atuação, pois a escola recebe influências desse meio nas suas diretrizes, políticas e normas de procedimentos.

Algumas considerações gerais podem ser indicadas neste tema. Dentre elas destacamos a importância de entender o processo de avaliação da instituição como um todo. Os sujeitos da ação educativa (alunos, docentes, dirigentes, técnicos), o plano da ação curricular e a gestão devem, portanto, ser contemplados, de forma direta ou indireta, no projeto de avaliação. Outro aspecto igualmente relevante é o de associação da avaliação aos objetivos institucionais, ou seja, ao projeto pedagógico vigente na escola.

Kells (*apud* Pertesson, 1997, p.13) esclarece que, embora a avaliação de cada instituição possa ter propósitos únicos e diferentes, a maioria deles pode ser assim resumida:

- demonstrar **comprometimento** em relação às políticas governamentais e às exigências e expectativas do público;
- demonstrar **eficácia e eficiência** (ou seja, atender às intenções ou aos objetivos da instituição, e, na execução das ações, atingir os resultados estabelecidos em metas e prazos);
- oferecer **garantia** de que os padrões profissionais são alcançados;
- indicar **opções de financiamento** e alocação de recursos;
- fornecer **diretrizes** para a melhoria das ações.

Nos projetos político-pedagógicos, em geral, encontram-se explicitadas as finalidades da escola, sua estrutura organizacional, o plano de ação curricular e o calendário escolar, os processos de decisão, as relações de trabalho e a concepção de avaliação.

Na sua opinião, como o processo de avaliação institucional pode considerar essa totalidade?

Vale esclarecer, no entanto, que na definição desses propósitos concorrem vários interesses, por vezes conflitantes. Por exemplo, se a instituição for financiada por uma empresa, ela poderá estar interessada tão somente em formar profissionais que sirvam a uma necessidade imediata e pragmática de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Conseqüentemente, o foco da avaliação será dirigido para essa finalidade. Por outro lado, a escola pode estar interessada em avaliar se está formando, também, cidadãos com uma visão crítica de mundo.

Definir o foco da avaliação institucional, portanto, poderá ser uma tarefa complexa, principalmente quando os interesses forem conflitantes.

Um dos caminhos possíveis para a efetivação dessa prática será a promoção de ampla discussão e negociação com todos os interessados no desenvolvimento do processo avaliativo – sociedade, empresas, governo, pais e alunos –, a fim de que possam conjuntamente definir o projeto avaliativo.

Para o Governo, a avaliação institucional poderá fornecer informações sobre a qualidade do ensino oferecido. A sociedade, por sua vez, poderá estar interessada em conhecer a relação custo-benefício. As empresas poderão verificar o retorno do investimento: pais e alunos saberão a qualidade do ensino oferecido e poderão optar pela escola que estiver oferecendo melhor qualidade. Na verdade, os alunos devem ser os maiores interessados em saber qual é o tipo de ensino que irão receber, antes mesmo de decidirem em que escola ficarão.

A função da avaliação institucional deverá ser a de fornecer informações que servirão para subsidiar a tomada de decisões sobre como a escola vem desenvolvendo seu projeto político-pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade de suas atividades pedagógicas, administrativas, de seus serviços, enfim.

Corresponder às expectativas do Governo, dos empregadores, da sociedade, dos pais e dos alunos é um grande desafio para as escolas, principalmente em uma economia globalizada que vem exigindo novas competências diante de novas necessidades sociais.

Nesse contexto, a avaliação institucional torna-se preocupação essencial para a melhoria de seus serviços e para a conquista de maior autonomia.

A importância da avaliação institucional foi muito bem expressa por Gadotti (2000, p.195) no seguinte texto:

a avaliação institucional não mais é vista apenas como um instrumento de controle burocrático e centralizador, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração do



Relação custo-benefício – a análise da relação custo-benefício compara os custos globais de alguma coisa com os benefícios econômicos e sociais resultantes do investimento.

ensino, como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização. Mesmo assim, ela encontra resistências e não se constitui numa prática constante. Por isso, deve ser mais instituída até tornar-se uma demanda explícita das escolas.

Os estudiosos desse tema recomendam que o processo de avaliação institucional se inicie com a auto-avaliação, um caminho importante para cada escola se situar perante a sociedade. Essa tomada de consciência possibilita aos envolvidos no processo uma visão geral da instituição, o conhecimento das condições com as quais trabalham e os resultados obtidos nas diferentes ações. Assim, o processo de avaliação deve compreender sempre a avaliação conduzida pela própria instituição, seguida por uma avaliação externa.

A avaliação externa deverá ser realizada por uma comissão constituída por especialistas de outras escolas, empregadores, ex-alunos e representantes de associações de classe.

Além disso, a escola poderá instituir uma comissão permanente de avaliação, composta por professores, alunos e dirigentes, que tenham credibilidade e liderança na escola, a fim de que possam conduzir o processo avaliativo com ética e independência.

Gadotti (2000) lembra a importância de se estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação, com a intenção de que seu êxito seja garantido. Não definida essa orientação, o processo avaliativo pode se transformar em uma atividade rotineira e burocrática. Assim, a escola precisa discutir com especialistas da área de avaliação qual será o referencial teórico norteador do projeto, antes mesmo de definir seus objetivos, planejamento, métodos a serem utilizados, cronograma de atividades e orçamento. Necessita-se, portanto, de uma ampla discussão do modelo ou dos modelos avaliativos a serem seguidos.

A escolha de um ou mais modelos de avaliação deverá ser discutida por todos os envolvidos no processo. No âmbito desse tema, podemos adiantar que alguns especialistas estão optando por uma avaliação holística. Para englobar a totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais, buscam integrar as diversas formas e os vários modelos de avaliação, assumindo as contribuições de cada um deles.

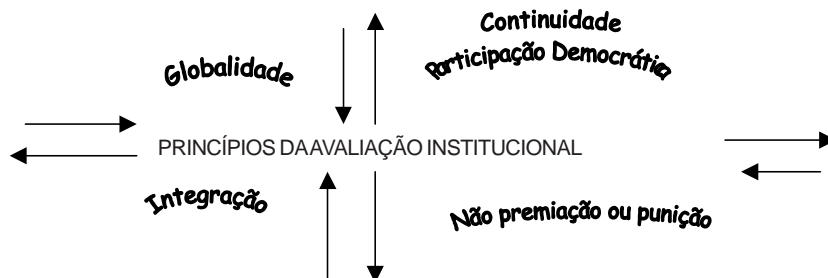
Coerentes com o princípio de avaliação emancipatória, propomos que a finalidade da avaliação da escola se traduza pela melhoria da qualidade dos serviços prestados. Essa qualidade, no entendimento de Gadotti (2000, p.204), *é ao mesmo tempo, técnica (eficiência e produtividade), política (relações de poder) e pedagógica (relações de ensino-aprendizagem e relações humanas).*

Implementando o processo de avaliação institucional

Princípios da avaliação institucional

Em consonância com seu projeto político-pedagógico, a escola deverá inicialmente estabelecer os princípios que irão orientar o processo avaliativo.

Esses princípios podem ser:



Globalidade

A avaliação institucional é um processo que engloba a totalidade do trabalho escolar, em seus eixos pedagógico, administrativo e financeiro.

A ênfase na avaliação da escola como um todo não significa descuidar-se de um ou de outro componente da avaliação, conforme esclarece Helen Simons (*apud* Peterson 1999, p.15).

A ênfase na escola como um todo não significa uma negligência da avaliação do desempenho do professor ou do aproveitamento do aluno. Pelo contrário, permite uma abordagem mais fina a estas questões, considerando-as no contexto dos objetivos partilhados da instituição. Não significa também que a escola avalia apenas na perspectiva de regular as dinâmicas internas. É verdade que a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas.

Dessa forma, todos os componentes devem ser igualmente investigados na avaliação, a fim de que a escola possa obter ampla e profunda visualização de sua realidade, podendo então responder com qualidade às exigências da sociedade.





Esses são alguns princípios que devem orientar o processo de avaliação da escola. O que você pensa deles?

Quais outros você acrescentaria à avaliação de sua escola? Justifique sua indicação.

Continue a anotar seus pontos de vista no Diário de Estudo.

Continuidade

A avaliação institucional é um processo permanente e dinâmico que deve ser renovado e aperfeiçoado. A continuidade do processo constitui a garantia da manutenção do nível de qualidade do funcionamento das atividades acadêmicas e administrativas e das permanentes reformulações que se fizerem necessárias.

Uma vez criada e implementada uma sistemática de avaliação institucional, o processo deve ser constantemente revisto e melhorado.

Participação democrática

A representação de todos os sujeitos da ação educativa na elaboração do projeto de avaliação institucional confere legitimidade ao processo e lhe atribui um caráter democrático, ao mesmo tempo em que oferece aos participantes a oportunidade de autoconhecimento, aprendizagem e crescimento.

Integração

Uma das principais funções da avaliação institucional deverá ser a de integrar as áreas administrativas e acadêmicas da escola, a fim de que os participantes possam conjuntamente estabelecer o foco da avaliação e obter, com seus resultados, melhoria nas diferentes áreas de atuação.

Não premiação ou punição

A avaliação institucional não tem caráter premiativo nem punitivo, pois deve ser vista como um processo auxiliar que visa a descobrir potencialidades, assim como falhas e dificuldades, a apoiar a busca de soluções para os problemas institucionais internos e sociais e a subsidiar o estabelecimento de novas metas e prioridades e a tomada de decisões que promovam as transformações necessárias.

Procedimentos da avaliação institucional

Alguns procedimentos poderão ser adotados pela escola, visando a que o planejamento e a execução da avaliação institucional ocorram num contexto de transformação da prática pedagógica, implicando, pois, a melhoria dos serviços educacionais prestados à comunidade.

A avaliação institucional poderá contemplar cinco procedimentos: sensibilização da comunidade escolar, diagnóstico da situação de estudo, avaliação interna, avaliação externa e reavaliação, descritos a seguir:

Sensibilização da comunidade escolar

O primeiro momento da avaliação deverá ser a adesão de todos os envolvidos nas suas atividades da escola: docentes, alunos, dirigentes e técnicos administrativos, o que significa uma sensibilização para a participação efetiva.

É recomendável que seja realizado o levantamento da percepção dos participantes da comunidade escolar sobre sua realidade, isto é, como estão

vivenciando a escola, solicitando-se que relacionem as atividades que desempenham e identifiquem aspectos positivos e negativos do dia-a-dia escolar, justificando o seu julgamento.

A importância desse processo está na criação de um quadro de referência a partir do qual os participantes poderão avaliar no futuro as mudanças ocorridas na sua percepção inicial, permitindo-lhes analisar se houve ou não melhorias das suas atividades, após aplicação dos resultados da avaliação.

Diagnóstico da situação de estudo

O diagnóstico da situação de estudo se constitui num levantamento das necessidades gerais da escola e dos que nela atuam.

Trata-se de uma sondagem procurando estabelecer procedimentos e instrumentos capazes de prevenir e/ou corrigir suas deficiências ou melhorar a qualidade de seu desempenho. Um diagnóstico cuidadoso e a correta interpretação das necessidades permitem, por sua vez, a elaboração de programas específicos, convenientes e adequados ao atingimento das metas e objetivos de uma instituição (Souza, 1997, p.1).

Esse diagnóstico presta-se a mapear as atividades desenvolvidas pela escola, tanto as relacionadas ao ensino quanto as relacionadas à gestão administrativa. Trata-se, portanto, da construção de um conjunto de informações que retratarão a realidade e servirão de base para a análise preliminar dos resultados da avaliação, bem como para subsidiar as avaliações interna e externa. Nessa etapa, deverão ser adotadas as seguintes estratégias:

- Definição de equipes – conforme já se observou neste tema, a escola deverá constituir uma comissão permanente de avaliação, formada por representantes de toda a comunidade.
- Levantamento de indicadores das áreas de ensino e de gestão administrativa – nesse momento deverão ser levantados os indicadores de avaliação que englobam as atividades da escola.
- Definição das técnicas e dos instrumentos para a obtenção dos dados.
- Coleta e organização preliminar dos dados da avaliação – algumas instituições não possuem um sistema adequado para realizar a mensuração dos dados recolhidos por uma avaliação abrangente de todos os componentes mencionados. Isso não impede, entretanto, que a escola inicie seu processo de avaliação, organizando, ao longo do processo, um sistema informatizado para coletar e armazenar os dados da avaliação pretendida.
- Análise preliminar dos dados e aplicação dos resultados – essa análise já indicará caminhos possíveis para a revisão/modificação dos aspectos críticos identificados.



Avaliação interna

Tomando como referência o diagnóstico realizado, a avaliação interna consiste em um processo de reflexão e autocrítica das atividades que vêm sendo desenvolvidas nos diversos eixos do trabalho escolar. Portanto, a participação dos docentes, alunos, pessoal técnico-administrativo e dirigentes é fundamental na análise dos resultados alcançados pelo diagnóstico, de modo que indique novos procedimentos, supere as falhas encontradas e fortaleça os pontos positivos. Sendo assim, nessa etapa recomenda-se:

- reflexão crítica sobre o diagnóstico;
- identificação de deficiências e potencialidades;
- elaboração do relatório das conclusões;
- estabelecimento de novos objetivos, metas e estratégias de ação.

Avaliação externa

A avaliação externa tem a função de complementar a avaliação interna realizada pela escola. Com o objetivo de conferir credibilidade ao processo avaliativo, a escola poderá convidar uma equipe externa para a análise dos resultados da avaliação.

De modo geral, os participantes da avaliação interna tendem a atribuir valores altos e pouco realistas aos seus cursos e à instituição como um todo. Assim, uma avaliação externa objetiva também oferecerá uma outra percepção da instituição.

O ideal é que as duas percepções, interna e externa, se complementem, pois as experiências e os conhecimentos daqueles que vêm de fora se agregam à vivência da equipe escolar na busca da construção de uma visão mais realista.

Caberá aos avaliadores externos garantir uma visão integral da realidade em estudo. Para tanto, poderão trabalhar somente com os dados do diagnóstico ou, se desejarem, construir dados complementares.

Reavaliação

Todos os envolvidos no processo avaliativo deverão reavaliar o processo, confrontando os resultados das avaliações externa e interna, a fim de elaborar o relatório final da avaliação, bem como indicar as tomadas de decisões relativas às mudanças e correções dos problemas relacionados ao desempenho dos docentes, dos cursos, dos alunos e da gestão, detectados na avaliação institucional.

Indicadores da avaliação institucional

No que diz respeito à implementação do processo de avaliação institucional, identificamos, à guisa de sugestão, alguns indicadores de avaliação que poderão ser considerados no processo.

O processo da avaliação escolar, conforme nos lembra Souza:

(...) ficará mais completo e enriquecido se forem usados tanto dados quantitativos, que permitem análise estatística de relações e efeitos, quanto dados qualitativos, que permitem a análise, descrição e exame da situação sem a preocupação de quantificar as informações (1999, p.62).

Nesse sentido, os indicadores de avaliação, abaixo apresentados, contemplam dados quantitativos e qualitativos, conforme se poderá analisar.

Dimensão administrativa

Este item abrange os recursos físicos e humanos existentes na escola. Por exemplo:

- disponibilidade e adequação do espaço total para o atendimento à comunidade escolar;
- suficiência e adequação das instalações para o desenvolvimento atividades de ensino-aprendizagem;
- número de laboratórios e condição de funcionamento;
- biblioteca e atualização de acervo bibliográfico;
- disponibilidade de recursos multimeios;
- número de alunos matriculados;
- número de docentes;
- média de alunos por docente;
- média de horas de aula por professor;
- taxa de alunos evadidos;
- taxa de ociosidade (número de vagas preenchidas em relação ao número de vagas oferecidas);
- custo de ensino por aluno.

Dimensão ensino-aprendizagem

Com relação ao quadro docente, tendo em vista uma formação voltada para a construção de competências humanas, podem se constituir como indicadores de avaliação, por exemplo:

- o nível de formação dos docentes;
- a experiência profissional e sua competência técnica, organizacional, comunicativa e sociopolítica;
- o compromisso com o projeto político-pedagógico da escola;
- a autonomia e a responsabilidade demonstradas no exercício de suas funções;
- o compromisso com a construção de projetos coletivos;
- a participação na definição e no desenvolvimento da política de atualização promovida pela escola.





Quais desses indicadores de avaliação você suprimiria e que outros acrescentaria, tendo como referencial um Projeto de Avaliação Institucional na sua escola?

Refleta sobre isso, trocando impressões com seus colegas docentes-enfermeiros.

Com relação aos alunos, são indicadores:

- o compromisso e a participação dos alunos nas atividades promovidas pela escola;
- o desempenho no processo de construção das competências profissionais;
- a autonomia e a responsabilidade demonstradas como sujeitos da aprendizagem.

Com relação ao currículo, o Módulo 7 ajuda a ampliar os indicadores aqui exemplificados:

- clareza das finalidades do ensino e da proposta curricular;
- relação do plano curricular com as necessidades da sociedade e da comunidade em torno da escola;
- atualização do currículo diante das questões sociais internas e externas à escola;
- compromisso ético e político no ensino de conceitos, técnicas e habilidades.

Sugestão de roteiro para elaboração de projetos de avaliação institucional

Com o estudo deste tema, você iniciou uma reflexão sobre a avaliação institucional. Apresentamos, agora, um roteiro para elaboração de projetos de avaliação nesse âmbito, com o intuito de subsidiá-lo como sujeito interessado em, coletivamente, contribuir para o avanço do projeto educacional da escola em que atua.

Os projetos de avaliação institucional podem variar de acordo com cada escola. No entanto, de maneira geral, sua elaboração contempla os itens tradicionalmente utilizados em processos de planejamento.

1 – Justificativa

Nesse item devemos fazer as seguintes perguntas: **Por quê?** Que motivos que nos levaram a propor tal projeto?

Os motivos variam de acordo com o enfoque que cada escola dá ao projeto avaliativo.

2 – Objetivos

Nessa parte do projeto perguntamos: **Para quê?** O que pretendemos alcançar com esse projeto?

Podemos ter dois tipos de objetivos: gerais e específicos.

Objetivos gerais são mais abrangentes e explicitam o que pretendemos alcançar com o desenvolvimento do projeto avaliativo em todos os seus componentes: os sujeitos da ação educativa (docentes, alunos, técnicos administrativos, dirigentes), o plano curricular e a gestão, por exemplo.

Os específicos são os objetivos que pretendemos alcançar em cada situação avaliada.

3 – Metodologia

Na definição da metodologia nossas perguntas são: **Como fazer?** Que caminho é mais adequado aos objetivos a serem alcançados? Como escolhê-lo? Qual o referencial teórico? Quais os princípios e procedimentos do projeto avaliativo?

4 – Abrangência e público envolvido

Nesse item nossas perguntas são: **Onde? Com quem?**

Devem constar nessa parte as características de escola e do contexto onde está inserida, o número de pessoas diretamente envolvidas com o processo e o número de pessoas indiretamente beneficiadas com os resultados da avaliação.

5 – Duração

É importante estabelecer o período de execução do projeto. Recomenda-se uma análise cuidadosa do tempo necessário para a coleta dos dados suficientes à abrangência da avaliação institucional, em cada uma de suas etapas.

6 – Recursos humanos, financeiros, materiais

Cada escola deverá prever em seu orçamento os recursos necessários à viabilização do projeto de avaliação. É importante o detalhamento de cada tipo de recurso: humano, financeiro e material. Recomenda-se ainda o envolvimento de recursos humanos especializados em orçamento financeiro.



Outras leituras

- A respeito das principais questões que envolvem a avaliação institucional, recomendamos a leitura da revista **Ensaio**, da Fundação CESGRANRIO.

Esse periódico é publicado trimestralmente, tendo distribuição gratuita para universidades, conselhos de educação, escolas, etc. O endereço da Fundação é: Rua Cosme Velho, 155 – Cosme Velho – CEP 22241-090 – Rio de Janeiro-RJ-Brasil. O endereço da página na Internet é <http://www.cesgranrio.org.br/>. E o e-mail: fcesgr1@cesgranrio.org.br.



Sua escola já vivenciou um processo de avaliação institucional? Em caso afirmativo, quais foram as razões que levaram à proposição do projeto? Quais os meios utilizados na sensibilização da comunidade escolar? Qual o nível de envolvimento dos participantes?

Proponha-se a discutir sobre a avaliação institucional com o seu grupo de estudo.

- Sobre as condições necessárias para a realização da avaliação institucional, recomendamos especialmente o capítulo 18 do livro de Gadotti, abaixo citado.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

No capítulo indicado, o autor enfoca a importância da avaliação institucional como condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e como exigência da democratização. Apresenta as controvérsias que cercam o assunto, além de experiências e modelos de avaliação, bem como as condições necessárias à sua realização.

TEMA 3

Avaliação do docente: caminho para a transformação da prática educativa

O professor deve ensinar a pensar, ensinar a aprender, a se construir, a fazer perguntas, a questionar o já sabido, desenvolvendo a inventividade e a reflexão do educando. Sua missão é promover, inventar ou reinventar a cultura no seio de um mundo que se desfaz e refaz.

Japiassu

Agora você irá refletir sobre a avaliação do docente. Esse é um assunto que está diretamente relacionado ao exercício de sua profissão. Queremos assinalar que a avaliação do desempenho docente não pode ocorrer isoladamente de uma avaliação institucional mais ampla. Nesse sentido, ela deverá estabelecer relação com a avaliação dos demais componentes que integram a totalidade do trabalho escolar, conforme você observou no tema anterior.

Entendemos que a avaliação docente deva ser realizada sob múltiplos olhares – o institucional, o dos alunos, o do próprio professor e o dos seus pares –, num exercício constante de promover sua formação contínua e auto-aperfeiçoamento, numa perspectiva da prática educativa voltada para o compromisso social. Dessa forma, a avaliação deve partir do reconhecimento da história dos docentes que integram a escola, considerando seus valores, seu fazer pedagógico, suas experiências, ou seja, a contextualização de sua prática.





Neste tema você será estimulado a se auto-avaliar como docente na formação de profissionais de nível médio na área da Saúde, o que requer competências de natureza técnica, metódica, comunicativa e sociopolítica para o exercício conseqüente dessa prática. Isso pressupõe uma formação que contribua para a leitura crítica do processo saúde-doença e para a compreensão histórico-social do contexto onde esse processo ocorre.

Antes de iniciar o estudo do tema, descreva um professor-enfermeiro competente para atuar, hoje, na educação profissional da enfermagem. A seguir, pense em que medida os conteúdos deste Curso estão contribuindo para melhorar o seu desempenho docente.

A dimensão formativa dessa avaliação pressupõe:

- o estabelecimento de um clima de confiança entre todos;
- a intencionalidade de melhoria e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico;
- a participação dos docentes no planejamento e na definição dos critérios de avaliação;
- a observância de valores éticos e de solidariedade no processo avaliativo.

A avaliação do docente sob múltiplos olhares

O enfoque da instituição

Avaliar docentes é uma prática já desenvolvida por algumas instituições de ensino, não se constituindo ainda uma atividade sistemática. Geralmente, é vista pelos professores com certo receio, já que uma avaliação mal conduzida pode resultar em perdas e prejudicar a auto-estima do grupo, refletindo negativamente no exercício cotidiano da atuação profissional.

Nesse sentido, quando uma instituição, por meio dos quadros da direção, promove a avaliação do seu corpo docente, deve estar atenta à questão ética, que precisa permear todo o processo. Além disso, tal avaliação tem de ser realizada numa perspectiva abrangente, isto é, como um instrumento de orientação para a melhoria da educação oferecida, em seus múltiplos aspectos.

No entanto, ainda raramente a avaliação do docente é desenvolvida sob esse enfoque. De fato, quando a escola está interessada tão-somente em avaliar o mérito docente para fins de promoção ou, em caso negativo, para afastamento do professor do exercício do magistério, não está cumprindo com sua função formativa.

Coerentemente com a perspectiva formativa adotada neste Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, a avaliação do docente-enfermeiro deve visar à formação contínua desses profissionais que atuam no magistério, com sentido construtivo, rompendo, assim, com a avaliação vista como forma de punição e pressão. É necessário enfatizar que a instituição decidida a iniciar esse processo precisa estar atenta ao estabelecimento de algumas condições básicas:

- sensibilização dos docentes com relação ao processo e à finalidade da avaliação, visando a dirimir as resistências;
- inclusão dos professores no planejamento e no estabelecimento dos critérios da avaliação, que deverão ser explicitados, abertos aos questionamentos, transparentes, éticos e justos;
- preparação dos avaliadores, a fim de garantir julgamentos imparciais;
- desenvolvimento de um clima de confiança, solidariedade e cooperação entre os avaliadores e o corpo docente;
- informação aos docentes dos resultados fornecidos pela avaliação.

Inserida em uma avaliação institucional mais ampla, a avaliação dos docentes deve coletar informações de mais de uma fonte – do próprio docente, de seus pares (colegas-professores), dos alunos, dos especialistas, dos administradores –, confrontando-se os resultados obtidos de cada segmento. Dessa forma, a avaliação de um professor ou do corpo docente passa a ser uma responsabilidade compartilhada, o mesmo devendo acontecer com a interpretação dos resultados.

A instituição precisa inspirar a confiança de que ganhos positivos resultarão desse processo, ou seja, de que o resultado da avaliação servirá a mudanças que propiciem melhores condições para o exercício da prática docente. Por seu turno, os docentes precisam acreditar que terão maiores oportunidades de realizar seus objetivos profissionais, construindo novos referenciais de desempenho e um novo reconhecimento, sendo respeitados pela competência do seu trabalho.

O enfoque do aluno

Demo (1996) esclarece que uma avaliação democrática e solidária prevê a participação do aluno na avaliação do docente. O autor observa que a prática tem demonstrado que o avaliador que também é avaliado sabe conduzir com competência o processo da avaliação dos seus alunos.

Na avaliação dos docentes, os alunos constituem uma importante fonte de informação. Sem dúvida, o ensino é planejado e dirigido para eles. Na interação estabelecida no processo ensino-aprendizagem, o aluno observa, analisa, critica, compara o desempenho do professor.

Ao avaliar o professor, contudo, o aluno pode ter em mente um modelo-padrão distorcido do que seja um bom professor e associar esse perfil a dimensões parciais e/ou equivocadas do fazer docente, seja, por exemplo, pela qualidade das relações afetivas estabelecidas, seja, de outra perspectiva, pela quantidade dos conteúdos ministrados.

A avaliação do desempenho do professor pelos alunos também precisa ser reconhecida e trabalhada em sua complexidade. Há necessidade de se promover um clima solidário e ético favorável à (re)construção de valores e atitudes por parte de ambos: professores e alunos.

Nessa relação solidária e ética, é preciso que o professor esteja atento e aberto às críticas, aos anseios e às dificuldades de seus alunos, incentivando uma avaliação interativa, inovadora e humanizante, mas que, também, indique caminhos capazes de transformar a prática pedagógica.

No cotidiano do processo ensino-aprendizagem, os professores podem lançar mão de procedimentos e técnicas simples para obter de seus alunos subsídios sobre os métodos e recursos utilizados na sala de aula, bem como



E você, professor? O que pensa quanto à avaliação do docente promovida pela instituição?

Discuta com os outros professores, troque mais idéias sobre esse tema e tente observar se predominam as opiniões convergentes ou divergentes a respeito desse assunto.

sobre seu relacionamento com eles. Com finalidade específica, podem ser criados e aplicados instrumentos de avaliação que possibilitem ao professor obter informações relevantes a respeito dos conteúdos selecionados, das competências construídas, das necessidades e interesses dos alunos. Esse tipo de avaliação fornece indicações que, em geral, podem ser aplicadas de imediato para melhoria da prática educativa.

Lawrence *et alii* (1997, p.44) argumentam que:

(...) “o fluxo contínuo de informações precisas” (p.3) que essas breves avaliações em classe fornecem sobre a aprendizagem dos alunos permite aos professores avaliar sua própria eficácia e redirecionar seus objetivos e as formas de apresentar os conteúdos, adequando-os no sentido de conseguir que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes.

À guisa de informação, apresentamos algumas questões constantes em questionários de avaliação do desempenho do docente pelos alunos, compiladas de Lampert (1995).

- 1- O professor tem senso de humor durante a aula?
- 2- Conduz a aula com entusiasmo?
- 3- É dedicado ao trabalho na sala de aula?
- 4- Estabelece um clima favorável à ocorrência da aprendizagem?
- 5- Relaciona-se bem com o grupo?
- 6- Respeita as diferenças individuais dos alunos?
- 7- Está aberto a críticas sobre os seus pontos de vista?
- 8- Está atento às dificuldades dos alunos, animando-os a se exporem?
- 9- É sensível às ansiedades, aos problemas e às alegrias dos alunos?
- 10- Toma, juntamente com os alunos, as decisões para as situações de ensino (o que, como e quando fazer) ?
- 11- Propõe atividades de grupo para os alunos?
- 12- Dá oportunidade ao aluno de compreender a realidade na qual está inserido?
- 13- Deixa claro para os alunos os critérios de avaliação?
- 14- Promove a interdisciplinaridade?
- 15- Proporciona ao aluno condições para relacionar o conteúdo da disciplina com as situações e os problemas da realidade?



Você concorda com essas questões de avaliação do desempenho docente pelos alunos?

Que outras questões sobre o desenvolvimento da prática docente você considera importante acrescentar em um questionário destinado a promover esse tipo de avaliação? Anote-as no Diário de Estudo.

Frente a essas e outras questões, constatamos não haver dúvida sobre a complexa tarefa do professor, tendo em vista que ele tem todos esses requisitos a cumprir em sua função e que todos são importantes.

A auto-avaliação e a avaliação pelos pares

Além da avaliação promovida pela instituição e da avaliação feita pelo aluno, o professor deve se auto-avaliar e solicitar que seus pares participem dessa avaliação, a fim de refletir sobre sua atuação e coletar informações que lhe possibilitem melhorar, rever e transformar sua prática educativa.

Consideramos esse olhar avaliativo um dos mais importantes da prática docente, pois nele o professor toma consciência de seus limites e possibilidades. Através dessa reflexão, visualiza a abrangência de seu trabalho, as competências necessárias para responder às necessidades sociais e educacionais.

A auto-avaliação é de suma importância para a prática reflexiva do professor, como observa Giroux: *a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia “congelada” que impede uma crítica da vida e do mundo* (1986, p.249). Nesse processo de auto-questionamento, o professor reflete não apenas sobre sua própria subjetividade, como também sobre o contexto em que se insere sua prática educativa.

Como se pode perceber, ser professor requer múltiplas habilidades. Dentre elas, estar preparado para avaliar não apenas o desempenho de seus alunos, mas seu próprio desempenho, visando à sua formação e ao seu aperfeiçoamento.

Diante dos muitos desafios enfrentados pelo docente, Vasconcelos (*apud* Penna Firme, 1998, p.45) apresenta duas alternativas: *justificar para não mudar* ou *compreender para transformar*. O cuidado com seu crescimento passa, entre outros desafios, pela opção de qual dos dois caminhos seguir: acomodação ou transformação.

O professor que permanentemente se avalia está permanentemente se reconstruindo para desempenhar sua função de modo transformador.

Nesse esforço de mudança, além de adquirir o hábito de estudar continuamente, desenvolvendo a capacidade de percepção da realidade e propondo formas criativas de trabalhá-la, o professor pode:

- associar-se a outros professores, submetendo-lhes seu planejamento para que o analisem e contribuam com suas percepções, estabelecendo assim uma avaliação baseada na cooperação;
- solicitar que outro docente observe sua aula, a fim de examinar os aspectos positivos e negativos e, dessa observação participante, resultar uma avaliação compartilhada do que precisa ser transformado.



O docente poderá ir documentando suas reflexões e vivência da prática pedagógica em um *portfólio*. Este se constituirá em um acervo de sua história profissional, com experiências de trabalho, suas produções e a dos alunos e de outros profissionais que julgar relevantes. Nele estarão assinaladas suas dificuldades, sucessos, criações, observações que outros fizeram de sua atuação e percepções tidas sobre si mesmo. Além disso, a participação em cursos e seminários, as visitas e palestras realizadas ajudarão a compor sua trajetória de crescimento pessoal e profissional.

Como observa Firme (1998, p.79),

O Portifólio integra informações e apreciações de várias origens que o professor vai incorporando num processo de auto-avaliação documentada e autenticada pela contribuição dos outros autores, alunos, colegas, funcionários em geral e outros na instituição, ou fora dela, no campo social-acadêmico e profissional.

Finalizando esse tópico, cabe destacar que a auto-avaliação do docente, compreendida como processo formativo de aperfeiçoamento da prática pedagógica, passa necessariamente pela percepção política da educação como prática social historicamente construída e, daí, sobre a avaliação que ele tem da instituição na qual está inserido e pelo desejo pessoal de participação no projeto coletivo de mudança.

O que é ser um “bom professor”?

Por que alguns professores são considerados bons professores por seus pares, por seus alunos, pelos diretores da escola e até pelos pais dos alunos? Existem características capazes de definir um bom professor? Será ele o inovador, por excelência? O indivíduo politizado? Aquele que sabe ensinar, que domina os conteúdos, dialoga com os alunos?

Como muito bem observa Cunha (1994), a importância e o significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele, mas dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época. Diz a autora que:

A sociedade contemporânea já produziu a idéia do professor-sacerdote, colocando a sua tarefa a nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos. A mistificação do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e de agir. Evolui posteriormente para a idéia do professor como profissional liberal, privilegiando seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse alcançado (p.28).

A concepção sobre o que é ser um bom professor é historicamente construída e está presente no imaginário dos alunos e dos próprios professores, no momento em que se inicia um processo de avaliação.

Quais são hoje as expectativas que a escola e os alunos têm do professor? Que concepção construímos sobre o bom professor? Que tipo de critérios utilizamos para avaliá-lo? O que representa o bom ensino? Como as competências do professor estão sendo construídas? Que saberes se esperam que os professores demonstrem na sociedade contemporânea?

Embora existam alguns estudos que buscam definir o bom ensino e o bom professor, na verdade, captar toda a complexidade do conceito torna-se tarefa bastante difícil. Assim sendo, selecionamos algumas concepções e experiências que tratam do tema, com a finalidade de problematizar essa questão tão instigante para todos os que exercem a atividade docente.

Ao se referir ao professor e sua função de ensinar, Penna Firme *et alii* (1998, p.32-33) recorre a Pipher que aponta as características do bom professor:

Estudos preocupados com a excelência do professor têm apontado uma variedade de características do professor, desde aquelas que enfatizam a dimensão aprendizagem como “dar oportunidade de aprender e melhorar o incentivo de aprender” aos que se concentram, mais diretamente, nas qualidades do professor como “ser bem preparado, demonstrar conhecimento da matéria, encorajar o pensamento inteligente e independente do aluno, motivar alunos para fazerem o melhor possível, serem justos e razoáveis na avaliação dos alunos e estarem sinceramente interessados no assunto ensinado.”

A respeito do mesmo assunto, a autora ainda ressalta:

Nessa mesma direção Seldin (1975) traz a visão de decanos sobre o professor excelente, em termos, de bem preparado para a aula, motiva os alunos para fazerem o melhor possível, comunica-se com competência no nível dos alunos, demonstra compreensão do conteúdo e trata os alunos com respeito (1998, p.33).

Em estudos realizados com professores alfabetizadores de classes populares, Kramer e André (1984) constataram que o sucesso na atividade docente não depende diretamente do método utilizado, mas do modo como se estabelece a relação entre o **conteúdo**, a **disciplina**, o **afeto** e o **processo de aprender**. Foram identificadas as seguintes características do bom professor:

- compromisso com o ensinar;
- habilidade para mobilizar não apenas os interesses dos alunos, seu entusiasmo, como também para apresentar-lhes desafios na aprendizagem;
- capacidade para explicitar claramente aos alunos as regras de trabalho, suas expectativas;
- capacidade para demonstrar interesse genuíno pelos educandos, interagindo com eles de forma cooperativa no trabalho de sala de aula.

Para avaliar as qualidades relativas ao desempenho docente, algumas instituições, especialmente as americanas, têm usado um instrumento de observação elaborado por Withall (*apud* Penna Firme, *op.cit.*), denominado *Índice*



Comportamento Verbal – Todo e qualquer comportamento expresso pelo professor através de palavra, expressões orais, frases, indagações, etc., enquanto ele participa das/ou influencia as atividades na sala de aula (Souza, 1997).

do *clima sócio-emocional*, segundo o qual uma situação propícia ao ensino-aprendizagem depende fundamentalmente da relação estabelecida entre o professor e o aluno no ambiente de sala de aula.

De acordo com esse instrumento, o comportamento verbal e não-verbal do professor pode ser situado em sete categorias e, então, qualificado para análise.

Com algumas adaptações, estas são as categorias de observação propostas por Withall:

- 1– **O professor que elogia o aluno** encoraja e reforça a aprendizagem; seu foco está centrado no aluno.
- 2– **O professor que desenvolve uma relação empática com os alunos** favorece a troca de experiências, compreende e aceita os limites e possibilidades, busca o caminho do esclarecimento das dúvidas; seu foco está centrado no aluno.
- 3– **O professor que sabe lidar com os problemas** subsidia o aluno com informações, idéias, fatos, opiniões, ajudando-o a encontrar os caminhos de solução; seu foco está centrado no aluno.
- 4– **O professor que adota uma postura neutra na relação ensino-aprendizagem** não estabelece nenhuma intenção de apoio ou suporte, nem com relação ao aluno nem com relação a si próprio.
- 5– **O professor que estabelece uma relação diretiva com os alunos** leva-os a perceberem seu ponto de vista, direcionando-os a seguir o curso de ação por ele sugerido; seu foco de ação está centrado na relação autoritária do saber.
- 6– **O professor que censura, desaprova, deprecia o aluno** também tem sua relação com o aluno centrada no exercício autoritário do saber, inibindo a criatividade e o pensamento crítico.
- 7– **O professor que desenvolve uma relação de auto-reforço** está preocupado em reforçar a própria imagem; seu foco também está centrado no domínio do saber.

Esse instrumento elaborado por Withall visa, entre outros objetivos, sensibilizar o professor para a condução adequada de sua relação com o aluno na sala de aula, bem como melhorar sua qualidade pessoal e técnica. Sendo assim, as categorias elogio (1), empatia (2), estruturação dos problemas (3), neutra (4), diretiva (5), censura (6) e auto-reforço (7) representam uma variação do comportamento do professor quando centrado no aluno (categorias 1 e 2), no problema (categoria 3) ou em si mesmo (categorias 5, 6 e 7). A categoria (4) é neutra quando não representa nenhum efeito no índice.

A possibilidade de se aplicar o *Índice do clima sócio-emocional* nas instituições brasileiras deve ser analisada com cuidado, pois a realidade de nossas salas de aulas é diferente da norte-americana, bem como a história de formação profissional de nossos docentes.

São várias as abordagens dos autores no que diz respeito às características do bom professor. Em *um mundo que se desfaz e refaz*, será fácil ser competente?

Demo (1996) relaciona múltiplos saberes necessários à prática docente, que muito bem expressam a complexidade dessa prática.

Saber pesquisar. O sentido da pesquisa é o do princípio educativo, para impulsionar o saber pensar, o aprender a aprender, para melhor intervir. O professor que sabe pesquisar saberá como educar para a pesquisa.

Saber elaborar. O professor que sabe elaborar é capaz de construir e reconstruir seu próprio projeto pedagógico, contribuir com materiais didáticos pessoais, acompanhar e sobretudo colaborar com os avanços científicos de sua área.

Saber teorizar as práticas. O professor que sabe teorizar a prática é capaz de exercitar de modo constante a autocrítica, perfazendo o vaivém entre a teoria e prática.

Saber atualizar-se permanentemente. Essa competência do professor consiste em sua capacidade de recuperação incessante do conhecimento que o mantém contemporâneo e capaz de dar conta de uma realidade em transformação.

Saber lidar com a eletrônica. O professor que sabe lidar com a informática e com os meios eletônicos de maneira geral será capaz de imprimir à escola o compromisso de estar em dia com a história contemporânea e, principalmente, de humanizar a técnica.

Saber trabalhar a interdisciplinaridade. Este saber permite ao professor romper com a fragmentação entre as disciplinas gerada pelo avanço científico e tecnológico e trabalhar, criativamente, os fenômenos educacionais de modo a recuperar a unidade perdida.

Saber avaliar. O professor que sabe avaliar detém a instrumentação necessária para cultivar a intensidade qualitativa dos processos realmente educativos.

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000), ao apresentar o que considera *as dez novas competências profissionais para ensinar*, diante das contradições dos nossos sistemas sociais, chama a atenção para o saber dos professores no sentido de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. No âmbito dessa competência, o autor destaca o desenvolvimento do senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. *Quando se pergunta aos alunos do mundo inteiro o que eles esperam dos professores, eles dizem grosso modo: um certo calor e o senso de justiça* (p.152-3).

No entendimento de Perrenoud, em uma sociedade – com violência, preconceitos, abusos de poder, injustiças – voltada para o individualismo, *somente professores isolados em uma área muito protegida, tendo resolvido não refletir sobre todas essas questões, ou animados por uma fé ingênua, podem julgar que o caminho já está todo traçado. Para os outros, há mais dilemas e incertezas do que respostas* (p.154).





Que saberes você considera importantes para a prática do professor-enfermeiro? De que forma eles se expressam em sua prática? Como eles são avaliados?

Discuta essas questões com o seu grupo de estudo e de trabalho.

Tomar consciência lúcida da realidade social e assumir as responsabilidades concernentes ao seu campo de atuação são competências do ensinar. Se retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades são imprescindíveis, alerta Perrenoud (*ibidem*) que não se pode esquecer que as competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, com o propósito do trabalho social, em especial nas áreas *onde a sociedade se desfaz*.

A avaliação das competências docentes no contexto da Saúde

O avanço das tecnologias e o processo de globalização da economia vêm exigindo novos conhecimentos dos trabalhadores e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade e permanente educação continuada. Neste contexto, diferentes desafios estão se apresentando à formação profissional, na qual o professor vem sendo instigado a refletir sobre o seu fazer pedagógico. Como bem explicita Nóvoa (1995),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

Nesse sentido, o professor deve procurar atualizar-se permanentemente, tendo em vista as competências requeridas para um contexto em constante transformação, que exige capacidade reflexiva e prontidão para recuperar incessantemente o conhecimento e as inovações do mundo contemporâneo.

Ramos (2001a) chama a atenção para o fato de que o trabalho em saúde é

*um trabalho reflexivo, no qual as decisões a serem tomadas implicam a articulação de vários saberes que provêm de várias instâncias, tais como **das bases científicas e instrumentais**, com ênfase no conhecimento científico, **das bases tecnológicas**, com ênfase no conhecimento técnico, e **da experiência de trabalho e social** (qualificações tácitas) e que são mediados pela dimensão ético-política (p.4).*

Na avaliação do docente-enfermeiro é importante se estar atento para as competências de sua formação. Neste Curso, o professor-enfermeiro que se deseja formar é o profissional que:

- associa uma visão crítica e global da sociedade às competências específicas de sua área de atuação, na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- sabe escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde;

- procura romper, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual, possibilitando acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar a separação entre os que pensam e os que fazem (Fiocruz, 2001).

O processo de avaliação do desempenho do professor-enfermeiro, portanto, encontra-se integrado às formas como as competências se manifestam nas práticas educativas e assistenciais em saúde, que se evidenciam pelo espírito de iniciativa, autonomia, análise de contexto, responsabilidade e intencionalidade. É nessa dinâmica que as competências do professor-enfermeiro devem ser construídas e reconstruídas. Como bem observa Demo (*op.cit.*, 1996) *competência que não se refaz todo dia envelhece* (p.113). A avaliação, por sua vez, afirma o autor, *é o principal “desconfiômetro” da competência humana (idem)*.

Acrescenta Demo (*op.cit.*, p.30) que é necessário entender a avaliação como componente permanente, intrínseco, estrutural de todo o processo, comprometido com qualidade. O autor define qualidade não como algo contrário, oposto, apenas diferente de quantidade, mas como dimensão histórica da intensidade, um processo de reconstrução humana. Com isto ele quer dizer que qualidade:

- é atributo humano; não é dada; é gestada historicamente;
- não é produto, mas elaboração processual permanente;
- é conquista humana e, como tal, precisa sempre ser reconquistada;
- não é rotina, repetição, mera reprodução, cópia, imitação, mas criatividade, inovação, intervenção, alternativa;
- é participação, democracia, solidariedade;
- implica compromisso humano na humanização da história, a capacidade de intervir para melhor;
- implica a construção dos instrumentos e das estratégias mais efetivos da intervenção histórica, de forma humanizadora e criativa, como é o manejo do conhecimento.

Enfim, é a manifestação política mais profunda e típica da presença humana na história.

A avaliação qualitativa considera o contexto e a prática educativa do professor, seu compromisso ético em garantir as condições mais favoráveis para a aprendizagem dos alunos. Demo (*idem*) chama a atenção para o fato de que, tratando-se de competência humana e sendo esta de teor formal e político, é preciso que a avaliação dê conta de abranger ambas as perspectivas. No entanto, reconhece que a avaliação da qualidade formal é mais fácil do que a qualidade política.



Retome, no Diário de Estudo, a descrição de um professor-enfermeiro competente que você elaborou para atuar, hoje, na educação profissional da enfermagem. Como você auto-avalia a sua prática frente a esse perfil e ao que se discutiu até aqui neste tema.



Crêterios de avalia o dos docentes

No que diz respeito   defini o dos cr terios de avalia o dos docentes e   interpreta o dos resultados, deverá ser garantido o envolvimento do maior número possível de professores, pois o essencial desse processo está na participa o crítica e comprometida de todos os interessados. A defini o desses cr terios decorrem da discussão coletiva, como observa Demo (1995):

antes que o sistema se apresse em definir os cr terios de avalia o, seria de todo conveniente que os professores se antecipassem, tendo em vista contornar os riscos naturais de um processo avaliativo com base no mérito acad mico. Como em qualquer espaço educativo e qualitativo, a avalia o tem uma única razão de ser: recuperar todo dia a oportunidade de desenvolvimento. Deve ser includente, por voca o e fun o (p.116).

O autor esclarece que os processos avaliativos devem ser democraticamente consistentes, dotados de cr terios sempre transparentes e acessíveis, bem como aplicados de tal modo que o avaliado possa contra-argumentar.



Outras leituras

- Para ter acesso às principais questões que envolvem a avalia o do docente sob o enfoque do aluno, recomendamos a leitura de:

LAMPERT, Ernani. Avalia o do Professor Institucional: pressupostos teóricos e conclusões. *In: Estudos em Avalia o Educacional*, São Paulo, n.12, p. 95-102, 1995.

Nesse texto, o autor descreve um estudo realizado com uma amostra de 452 alunos matriculados em licenciatura, avaliando o desempenho de 36 professores em 7 universidades do Rio Grande do Sul.

- Outra sugestão de leitura  :

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários   prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Nesse livro, Paulo Freire, o grande educador brasileiro e do mundo, fala das exigências de um ensino crítico e comprometido com as classes populares. Construindo uma  tica pedagógica transformadora, ele relaciona os saberes necessários   prática do ensino.

- Também se constitui numa interessante leitura o livro de Sartori, professor da Universidade de Passo Fundo, RS:

SARTORI, Jer nimo. Avaliando a constru o da atitude científica do educador a partir do desempenho pedagógico-didático. **Ensaio: Avalia o e Políticas Públicas em Educa o**, RS, v. 4, 1996.

TEMA 4

A avaliação do aluno na perspectiva de uma aprendizagem crítica e emancipadora

Assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também, é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, ela nunca será diagnóstica.

Luckesi

O estudo da avaliação da prática educativa que você vem realizando chega agora ao âmbito do aluno. Com este tema pretendemos oferecer subsídios para que você possa analisar a forma como vem realizando a avaliação de seus alunos, confrontando-a com concepções vigentes nesse campo.

Coerentemente com a concepção defendida neste Curso, ao situar o aluno como sujeito de sua aprendizagem, o texto busca resgatar contribuições das teorias da aprendizagem para a avaliação, encaminhando a reflexão para a competência humana como perspectiva essencial na formação do profissional, cidadão responsável, ético, crítico, participante e autônomo. Além disso, o tema apresenta uma visão diferenciada de erro, que permite ao aluno reconhecê-lo, de modo a superar suas dificuldades.

Você será estimulado a valorizar o exercício da avaliação diagnóstica e formativa de seus alunos, com o objetivo de apoiá-los na construção das competências exigidas para o adequado desempenho profissional como enfermeiros ou auxiliares de enfermagem.



No **Tema 1** deste módulo, você teve oportunidade de ler sobre as implicações da avaliação por competência na educação profissional de nível técnico em saúde.

Associe essa reflexão ao que você passará a ler aqui.

Puxando o fio da história

A avaliação originou-se de uma ciência chamada docimologia, do grego *dokimé*, que quer dizer “**nota**”. O termo avaliação provém, etimologicamente, do latim *avalere*, que quer dizer “**dar valor a**”. A avaliação nasce, portanto, sob o estigma da medida. Mas, novas concepções vêm buscando romper com essa origem e dar novos sentidos à prática avaliativa.

Percorrendo a trajetória histórica da avaliação, podemos compreender os valores sociais, culturais e psicológicos, presentes, ainda hoje, nas concepções e práticas avaliativas experimentadas por alunos e professores. Nessa trajetória, a avaliação seletiva e excludente expressa o modo de agir dos grupos sociais que disputam a hegemonia pela formulação das políticas educacionais. As concepções de avaliação não são neutras: elas refletem os interesses dos diferentes grupos, conforme você verificou no **Tema 1**.

Ainda que resumidamente, vale contextualizar as principais concepções que influenciaram as políticas de avaliação do aluno.

Na década de 70, a avaliação do desempenho do aluno foi entendida como uma forma de **medir a quantidade de conhecimentos adquiridos** e visava verificar se os objetivos definidos pelo professor eram devidamente alcançados. Nesse contexto, a nota atribuída ao aluno decorria da capacidade de alcançar esses objetivos. Na verificação da aprendizagem, os professores deviam informar se os objetivos haviam sido alcançados, mas não o porquê de não terem sido atingidos. Tal verificação, realizada por meio de provas e atividades, apenas, mostrou-se insuficiente para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo da aprendizagem.

Em decorrência, surgiu uma nova concepção de avaliação do aluno: a de **juízo**. Tratava-se de estabelecer um juízo de valor. Além dos testes e dos objetivos bem formulados, o professor deveria apresentar um parecer para diagnosticar o que fora aprendido e as suas causas. Nesse contexto, o avaliador passou a assumir o papel de juiz, pois já não bastava apenas **medir** e **descrever**, era preciso **juizar**.

Emitir um julgamento imparcial tornou-se um dos dilemas na avaliação. O julgamento, por si só, implica a subjetividade do avaliador e, conseqüentemente, havia a possibilidade de ele cometer erros na emissão de seu parecer sobre o aluno. Por isso, propunha-se que o professor procurasse adotar todos os cuidados para tornar o julgamento o mais justo possível.

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente como meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade expandia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

Esse poema de Carlos Drummond de Andrade expressa muito bem o dilema da avaliação, quando o avaliador tem que optar unicamente à luz de sua própria subjetividade. Diante de uma situação-problema, o professor pode avaliar movido pelo seu capricho, por sua ilusão, por sua miopia.

Será que é possível fugir à subjetividade? Hoffmann (2001) responde que:

Não há como fugir dela, mas há como tomar consciência do risco da ilusão nas nossas interpretações. Consciente, o educador estará sempre confirmando suas hipóteses no plano epistemológico, didático, relacional. Tateando, ajustando ações, realizando muitas tarefas, ouvindo muitas impressões, para refletir e auxiliar o aluno a caminhar na direção certa (p.210).

A autora chama atenção, ainda, para o fato de que o avaliador deve estar atento para analisar o presente como constitutivo de uma história e o futuro como compromisso a ser compartilhado com o aluno, como possibilidade de novos saberes, experiências educativas, complementações de sentido. A avaliação exige, portanto, um olhar altamente reflexivo, aberto às incertezas e ao inesperado.



Atualmente um novo posicionamento vem marcando o campo da avaliação do aluno: é o da **negociação** entre os envolvidos no processo avaliativo. Esse enfoque difere, substancialmente, da avaliação concebida até então, pois procura captar os aspectos humanos, sociais, culturais e éticos do processo educativo. Para chegar a isso, o professor poderá estabelecer com seus alunos um verdadeiro “contrato de trabalho”. Nesse contrato discutem-se:

- as competências que irão construir;
- os conteúdos que vão estudar;
- como vão estudar (os procedimentos e recursos didáticos);
- como serão avaliados (critérios, tipos de avaliação, etc.).

Assim, a avaliação vai construindo a sua história em busca de novos sentidos, pensada de diferentes formas, definindo uma trajetória entre a concepção mais conservadora, ainda presente na realidade educacional, e a concepção mais transformadora. Essas práticas diferenciadas convivem de forma contraditória nas escolas.

Entendemos que as tendências mais conservadoras da avaliação devem ser reconhecidas, pois não se pode desprezar a experiência vivida por muitos, na sua história de anos de trabalho. Entretanto, devemos estar atentos às novas formulações no campo da avaliação, que visam romper com as práticas conservadoras, buscando, no paradigma da promoção humana, respostas aos desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente.

Da forma como é entendida agora, a avaliação é um segmento solidário ao processo educativo, que acompanha o desempenho do aluno, trabalha suas dificuldades e reorienta o estudo, preocupando-se em verificar se o aluno construiu as competências requeridas para o exercício de sua prática profissional.

Além disso, a avaliação se preocupa em acompanhar o processo de desenvolvimento de habilidades de pensamento que tornam o aluno um ser independente, capaz de construir competências e manter-se atualizado, analisar, aplicar conhecimentos, pensar de forma crítica e resolver problemas.

A avaliação se constitui no processo ensino-aprendizagem, pois só é possível avaliar as competências se for oferecida ao aluno a oportunidade de desenvolvê-las.

Na abordagem aqui apresentada, o caráter formativo da avaliação da aprendizagem do aluno se revela durante todo o processo, na relação dialógica estabelecida entre professor e alunos, nas formas de negociar os critérios de avaliação, nos resultados analisados e interpretados pelo professor, na forma de o professor auxiliar os alunos a compreenderem seus erros e quando ele reorienta e aponta novos caminhos para a superação das dificuldades.

Os próximos tópicos apresentarão as contribuições que as teorias da aprendizagem trouxeram para o âmbito da avaliação do aluno.

Habilidades de pensamento na Taxonomia de Bloom

Benjamin Bloom e seus colaboradores (1972) estabeleceram uma taxonomia das habilidades de pensamento cognitivo com vistas ao estabelecimento de objetivos de ensino e, portanto, de questões avaliativas.

Na taxonomia de Bloom, o processo cognitivo passa por seis *domínios*, na seguinte seqüência: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação* ou *juízo*. Essas competências cognitivas guardam entre si uma relação hierárquica, de complexidade crescente, em que cada categoria depende do domínio da competência anterior. Assim, por exemplo, não é possível *compreender* uma idéia, um objeto, sem primeiro *conhecê-los*; não é possível *aplicar* um conhecimento ou uma técnica a uma nova situação, sem o domínio do *conhecimento* e a *compreensão* dessa técnica, e assim por diante.

Constata-se, assim, que, para Bloom, o processo cognitivo não admite *queimar etapas*. Para *avaliar/julgar* uma idéia ou um fato, é preciso ter o domínio de todas as habilidades anteriores.

A adoção da taxonomia de Bloom na definição dos objetivos de ensino e, conseqüentemente, na formulação de questões de avaliação, fez com que os professores passassem a considerar o “nível dos alunos” para exigir que eles desempenhassem habilidades mentais mais complexas ou superiores.

As categorias de Bloom foram referência muito utilizada pela pedagogia *do controle*, por isso, criticadas.

Desenvolvimento de operações do pensamento

Estudos sobre o processo cognitivo e o desenvolvimento de operações de pensamento sempre foram de grande interesse para a área da avaliação. Defendem os pesquisadores (Danielli, 1996) que é preciso desenvolver no aluno habilidades de pensamento: ele precisa aprender a pensar, refletir, analisar, desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, a capacidade de auto-aprendizagem. É necessário que o aluno tenha condições de emitir julgamento crítico, argumentar, defendendo suas idéias, resolver problemas e criar novas idéias e situações.

Atualmente, acredita-se que, entre o momento em que o profissional recebe seu diploma e aquele em que inicia suas atividades profissionais, novas teorias são divulgadas e novos artefatos tecnológicos são lançados no mercado, a ponto de tornarem obsoleta uma boa parte dos conhecimentos adquiridos na escola. Por isso, a capacidade de “aprender a aprender” torna o aluno capaz de buscar os conhecimentos necessários à sua atualização diante das rápidas transformações da sociedade.



A Didática passa a se preocupar com as operações do pensamento – cognitivas, criativas, críticas, valorativas –, desde as operações mais simples para estimular o pensamento, como a comparação, a classificação, a observação, até a interpretação, a crítica, passando pela indução, dedução, aplicação, entre outras.

Se o desenvolvimento das habilidades de pensamento é tão necessário, é preciso que a avaliação também nos diga em que medida este desenvolvimento está sendo efetivado. Vamos analisar algumas dessas operações e a forma como podem ser avaliadas.

Observação

Começamos pela *observação*, por ser considerada uma habilidade presente no desenvolvimento de outras operações de pensamento. Observar não se limita ao ato de ver ou de ouvir. Inerente à tarefa de observar, existe a idéia de procurar, notar, perceber. O objetivo da observação não é o acúmulo de fatos isolados, mas o acúmulo de fatos que servirão como meio para se chegar a uma conclusão intelectual geral.

O desenvolvimento da capacidade de observação implica planejamento cuidadoso; estabelecimento dos objetivos e condições de observação, registro da observação por meio de descrição que utilize linguagem clara e precisa, análise dos fatos observados e elaboração de conclusões.

O desenvolvimento da operação de observação permite desenvolver habilidades que podem ser avaliadas do seguinte modo:

- capacidade de síntese, quando se solicita a descrição do fato observado;
- capacidade de comparação, quando se solicita a descrição das características que distinguem um objeto de outros;
- capacidade de distinguir entre observação e suposição, quando se solicitam evidências que fundamentem a existência de uma relação ou de um fato observado, em contraposição a opiniões sem fundamento emitidas sobre o mesmo fato.

Comparação

Estamos freqüentemente fazendo comparações, estabelecendo semelhanças e diferenças, podendo variar o grau de complexidade e a amplitude da comparação. Não se devem confundir os termos igualar, contrastar e comparar. Ao igualar, localizamos o que há de igual ou idêntico; ao contrastar, enfatizam-se as diferenças que se opõem; ao comparar, apontam-se semelhanças e diferenças.

Questões que exigem do aluno comparação podem avaliar sua capacidade de estabelecer equivalências, disjunções, conjunções, contingências e de estabelecer relações entre fatos e idéias, entre teoria e prática.

Atenção! Comparar não significa criticar ou julgar, o que leva à idéia de aceitação ou recusa de algum conceito.

Classificação

A classificação é uma forma de organizar informações de acordo com um objetivo, utilizando categorias próprias em vez de padrões já estabelecidos.

A avaliação pode solicitar que o aluno classifique objetos, situações, reunindo-os em grupos, segundo algum princípio (teoria, abordagem).

É possível também avaliar operações encadeadas e inter-relacionadas, tais como: observação, descrição, comparação e classificação. O aluno deverá partir da observação de objetos/idéias/conceitos, descrever as observações, compará-las e, ao encontrar semelhanças suficientes, reunir esses elementos comuns em grupos.

Argumentação

Argumentar é a operação mental em que são apresentados os raciocínios, os critérios e fundamentos que demonstram a consistência e a coerência de uma tese defendida.

Em uma avaliação, a argumentação deve ser exigida para justificar uma resposta em que o avaliado apenas optou entre as alternativas “Sim e Não” ou “Concordo e Discordo”. A argumentação deve também estar presente na *análise* e na *crítica*.

Análise

Analisar consiste, na sua essência, em dividir o todo em suas diferentes partes para melhor compreendê-las. A análise pode ser aplicada a uma leitura com um objetivo claro – compreender o pensamento do autor, identificar a escola literária a que pertence, identificar sua ideologia, sua doutrina ou sua proposta social.

A capacidade de análise pode ser avaliada através da apreciação de um texto, de uma idéia, teoria, técnica (análise literária; análise crítica) ou da análise comparativa entre dois autores, duas abordagens teóricas ou duas técnicas, por exemplo.

Síntese

Sintetizar é a operação mental de reunir e descrever as partes do todo. Após estudadas as partes do todo (análise), recomenda-se o exercício de *recompor o todo* em uma *síntese*. A avaliação da capacidade de síntese é bastante exigente, pois envolve uma reelaboração própria a partir de outras operações, envolvendo conhecimento, compreensão, aplicação e análise.





Crítica

Críticar significa avaliar e julgar um objeto, uma idéia, através de alguns padrões ou fundamentos. Isso significa que, quando desconhecemos o tema e julgamos sem base ou fundamentos, a crítica perde seu valor e não passa de mera *opinião*.

Avaliar a capacidade de crítica exige que a base e a fundamentação para a crítica sejam criteriosas, que os *critérios* sejam dominados pelo crítico e que sejam apresentados através de *argumentação*. Por se tratar de uma operação tão complexa, o domínio da crítica está situado no mais alto ponto da hierarquia de habilidades mentais.

Leis, princípios teóricos, padrões, normas e procedimentos técnicos, normas legais podem ser tomados como critérios, desde que utilizados com propriedade para justificar e defender posições.

Em que pese a contribuição que esse estudo vem trazendo à avaliação, cabe ressaltar que, para os avaliadores críticos, a aprendizagem do aluno ocorre num processo simultâneo e não de forma ordenada, ou seja, no ato de observar, por exemplo, o aluno já é capaz de formular uma síntese ainda que provisória.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Recentemente, vários estudiosos pesquisam a mente humana em busca de um melhor entendimento, principalmente, da estrutura e das funções do cérebro, da natureza da inteligência e do desenvolvimento da capacidade cognitiva. Neste tópico você estará conhecendo resultados de estudos relacionados ao desenvolvimento das inteligências múltiplas, tendo em vista suas implicações com a aprendizagem e a avaliação.

Dentre as teorias que resultaram dos estudos da mente, destacamos a teoria das Inteligências Múltiplas – IM, de Howard Gardner, pela repercussão que vem tendo na área educacional e, em particular, na avaliação da aprendizagem.

Gardner, professor da Universidade de Harvard e pesquisador da Psicologia do Desenvolvimento, após a publicação da teoria das IM, em seu livro “Estruturas da mente”, de 1983, foi atraído para a área educacional, concentrando suas investigações nas possibilidades de aplicar a teoria na prática pedagógica. O próprio Gardner (1995) declara:

Dediquei a maior parte de minhas energias, desde 1983, à exploração das implicações educacionais da teoria das inteligências múltiplas. Esta exploração assumiu várias formas, variando desde uma consideração de como desenvolver as inteligências, até uma tentativa de planejar novos tipos de instrumentos de avaliação (...) (p.5).

A teoria de Gardner constitui uma ruptura com a concepção de inteligência humana como unitária e quantificável, ao defender que os seres humanos possuem talentos diferentes e podem desenvolver vários tipos de inteligência. O autor esclarece que ao usar a palavra “múltiplas” deseja “*ênfatar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo*” (1995, p.3).

Outro elemento que se observa é a visão multicultural da teoria de Gardner, que rejeita a idéia de definir inteligência por meio de teste universal padronizado. Para o autor, a inteligência se define como o potencial de resolver problemas na vida real, de criar novos problemas a serem resolvidos, e de oferecer um serviço que é valorizado em seu próprio ambiente cultural.

Inicialmente, os estudos permitiram afirmar que todos nós somos capazes de desenvolver, pelo menos, sete tipos de inteligência:

Verbal-Lingüística – relativa à capacidade de pensar com palavras e de usar a linguagem para expressar e avaliar significados.

Lógico-Matemática – relativa à capacidade de calcular, quantificar, realizar operações matemáticas complexas.

Musical – que envolve sensibilidade para melodias, ritmo e tonalidades e combinações de sons.

Visual Espacial – que consiste na capacidade de perceber espaços tridimensionais e noções de direção.

Corporal Cinestésica – relacionada à capacidade de usar o corpo com equilíbrio, permitindo que a pessoa manipule objetos e sintonize habilidades físicas.

Interpessoal – relativa à capacidade de interagir com o outro e de compreender as pessoas.

Intrapessoal – referente à capacidade de perceber a si mesmo e saber direcionar sua vida de acordo com essa percepção.

A continuação dos estudos sobre as múltiplas inteligências humanas permitiu acrescentar a essa lista as seguintes inteligências (Gardner, 2000):

Naturalística – capacidade de compreender os sistemas e padrões da natureza e os criados pelo homem.

Existencial – capacidade de compreender questões filosóficas tais como o sentido da vida e da morte, do amor e do ódio e de se situar em relação ao cosmo.

Avaliação da aprendizagem na visão de Gardner

Uma consequência imediata da aceitação da teoria, que reconhece a existência de uma variedade de inteligências, é a necessidade de desenvolver currículos, ensino e formas de avaliação da aprendizagem que contemplem essa visão, o que tem constituído uma das preocupações de Gardner. Nas palavras do autor;

Embora o nosso trabalho educacional varie do desenvolvimento de currículos à formação dos professores, nosso principal ponto de influência tem sido a criação de novas formas de avaliação. Essas formas de avaliação, dramaticamente



diferentes dos testes padronizados de papel e lápis, permitem que os indivíduos demonstrem suas capacidades e entendimentos de uma maneira confortável para eles, mas sujeitas à avaliação pública. Essas avaliações são “justas para com a inteligência”: elas permitem que observemos diretamente o funcionamento das inteligências, em vez de forçarem o indivíduo a revelar suas inteligências através das lentes habituais de um instrumento lingüístico-lógico. As avaliações também promovem a auto-avaliação, um passo essencial para que o indivíduo continue a aprender depois de deixar o ambiente escolar formal (1995, p. 6).

Gardner chama de “testagem formal” o tipo de avaliação predominante no ensino escolar, que se utiliza do teste padronizado, “do papel e lápis”, e que geralmente encerra uma visão unidimensional da mente que está sendo testada.

Sua proposta é de que a “testagem formal” seja substituída pelo modelo de “aprendizado”, que ele chama de “aprendizagem contextualizada”. Para descrever o seu modelo, Gardner se reporta ao processo como o aprendiz era guiado na prática de um ofício pelo mestre artesão da Idade Média. Cabia ao mestre guiar, acompanhar e avaliar o progresso do aprendiz. Esse tipo de avaliação no processo (formativa), centrada no aluno, permitia ao mestre observar o aprendiz em diferentes situações e fases de seu aprendizado, proporcionando uma visão mais ampla de seu potencial, habilidades e da aprendizagem efetiva.

Gardner destaca dois procedimentos como auxiliares na produção de dados que permitam o professor acompanhar e avaliar o aluno na “aprendizagem contextualizada”: o desenvolvimento de projetos de estudos, numa perspectiva multidisciplinar e o uso do *portfolio*.

Mesmo reconhecendo as barreiras que se formam quando se trata de mudar formas cristalizadas de trabalho, o autor expõe sua proposta:

Gostaria de ver as escolas procurando evidências de várias inteligências, através da coleta de informações (a partir do próprio aluno e de outras pessoas) sobre os tipos de projeto em grande escala nos quais o aluno se envolveu e os tipos de produtos que foram executados (p.159).

Com relação aos professores, o autor revela:

(...) eu gostaria de ver os professores da universidade adotarem uma gama mais ampla de instrumentos de avaliação. Os projetos (e não apenas as provas do ano escolar) deveriam ser uma opção regular para os alunos, e todos deveriam ter oportunidade de executar e depois avaliar (e ter avaliados) alguns de seus próprio projetos (p.160).

Quanto ao papel do *portfolio*, Gardner considera que *as coleções dos projetos, na forma de portfolios, constituiriam uma parte reveladora do dossiê de cada aluno (p.159).*

No **Tema 5**, você irá estudar procedimentos para a construção e o uso do *portfolio* na avaliação

Avaliação do aluno na perspectiva crítico-emancipatória

A dinâmica da avaliação na perspectiva crítico-emancipatória é constituída pela relação dialógica estabelecida entre o professor e o aluno. Ambos devem questionar as certezas e abrir caminhos à indagação. Como bem explicita Demo (2000):

A aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento. (...) Seria difícil explicar ao professor que a missão da escola é conseguir que o aluno duvide de tudo, sobretudo do próprio professor, que o conhecimento mais interessante é aquele que não dura e que as teorias são feitas para serem superadas (p.55).

O grande desafio, portanto, desta perspectiva é levar os professores a romper com o instituído e assumir outras posturas avaliativas. Essa ruptura se torna mais difícil ainda quando pensamos que a avaliação atrelada a uma visão de aprendizagem comportamentalista e como sinônimo de medida, ao longo de muitos anos, assumiu um status de precisão, objetividade e cientificidade. Essa foi a prática vivida pela grande maioria dos professores, quando estudantes, que tendem a reproduzir, com seus alunos, a mesma forma como foram avaliados.

O compromisso do avaliador, nessa perspectiva, passa a ser o de mobilizar o aluno para buscar novos conhecimentos, de provocá-los a refletir sobre novas idéias, em estimular sua autonomia. Hoffmann (2001) observa que avaliar é, ao mesmo tempo, ampliar as oportunidades dos alunos e manter uma postura aberta permanentemente aos questionamentos. A autora defende a idéia de uma avaliação mediadora, entendendo-a como um processo de troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, um espaço de encontro e confronto de idéias entre alunos e professores.

A autora esclarece que a relação entre professores e alunos deverá ser constituída por diferentes dimensões de diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, corrigir, ouvir. Cada uma dessas dimensões pode desencadear diferentes reações e atitudes de receptividade ou de divergências nos alunos. A busca, entretanto, deve ser de efetiva compreensão entre os sujeitos dessa relação, de confiança e de aceitação dos diferentes jeitos de pensar e expressar o pensamento. Para tanto, diz a autora, o professor deve conhecer a realidade de seus alunos, a fim de que possa dialogar com eles, suscitando provocações adequadas a cada momento. Essa relação dialogal, entretanto, não deverá representar ponto de chegada, mas travessia no caminho do conhecimento.

No entendimento de Hoffmann:

O processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim – pois, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos



de mobilização, experiências educativas e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto (p.123).

A avaliação: um ato amoroso

Luckesi (2002) chama a atenção para o ato amoroso que deve revestir a prática avaliativa. Durante muitos anos, a avaliação se constituiu e foi exercida, em nossas escolas, como uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. O autor denuncia o processo de exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar tem exercido em relação aos alunos, no passado e no presente. E define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso. No seu entendimento, a avaliação é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender tal perspectiva, é preciso distinguir a avaliação de julgamento.

O julgamento, diz o autor, é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher a situação, para, então ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que ela tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo avaliativo, integrando as suas experiências de vida. O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros.

Trabalhando as dificuldades dos alunos

Alunos do Curso de Enfermagem da PUC-CAMPINAS, solicitados a se manifestar sobre *o que significa a avaliação na forma como vem sendo realizada*, informaram que experimentam sentimentos de aversão, como *medo, ansiedade, frustração, injustiça, indiferença e descrença* (Sordi, 1995, p.61).

A autora observa que, muito embora os alunos de enfermagem tenham recebido uma formação de cunho predominantemente tecnicista, nem por isso deixam de defender uma concepção de avaliação imbuída da idéia de retomada e reencaminhamento. Selecionamos alguns desses depoimentos para ilustrar nosso tema.

Acho que se deveria dar mais chances para o aluno se desenvolver, falar, expor o que sabe e que, às vezes não coincide com o que é perguntado na prova. Acho que os professores se surpreenderiam se vissem o aluno falando, fora da prova, sem tensão (p.80).

O erro trabalhado pelo professor. Nunca mais esqueci. Eu aprendi (p.81).

A experiência com a professora X foi positiva. Ela conversava mais do que escrevia. E mostrava pontos positivos também. O contato com ela foi bom, estava sempre junto. Não deixava na mão. Cresci bastante, quando ela me avaliou. O seu comentário passou a ser mais importante do que a nota. Tinha um modo de falar especial. Não era de se impor. Motivava a gente para o certo. Ocorria troca (p.81).

É preciso sentar com o aluno, bater papo fora da aula. Não deixar o aluno sem saber dos seus erros. É preciso resgatar o aluno e o conteúdo. Quando o aluno vai mal, o professor também foi mal. Ele também foi um pouco reprovado. Se o professor conversar, explicar, ajudar e for constante nessa atitude, se houver reprovação, o aluno não o culpará, porque terá sentido no professor um amigo. Entendo essa amizade no plano profissional. É estar junto com o aluno, desejando que ele aprenda, trabalhando com ele o tempo todo. O Professor precisa demonstrar o quanto gosta do que faz. As professoras X e Y me impressionaram. Elas exalam o amor pelo que fazem (p.79).

Tais depoimentos evidenciam a importância de um processo centrado no diálogo professor-aluno, que se manifesta numa relação reconstrutiva da aprendizagem, como afirma Sordi (*op.cit.*), *solidários na reconstrução de uma prática de ensino e aprendizagem que não fragmente o conhecimento nem o homem e que reconheça o aluno como partícipe ativo na caminhada rumo à formação profissional competente e crítica* (p.79).

Para Luckesi (1995), a representação negativa da avaliação deriva da associação com as formas punitivas a que eram submetidos os alunos que erravam suas respostas em questões de provas.

No entanto, atualmente, uma nova abordagem da avaliação evidencia uma visão construtiva do *erro*, representando-o como uma fonte de crescimento e base para o desenvolvimento da reflexão, da auto-crítica, da inteligência e da autonomia.

O *erro* passa a ser encarado como ponto de partida para o conhecimento e não como ponto final da aprendizagem. Suas funções passam a se relacionar com busca, diagnóstico, reorientação, suporte para auto-compreensão (Luckesi, 1995).

O autor define *erro* como a solução insatisfatória de um problema, quando esta é comparada com um padrão de resposta considerada satisfatória. Ou seja, um fato (ou uma conduta) só é qualificado como errado a partir de padrões de julgamento determinados: *sem padrão não existe erro* (p.54).

O esforço na consecução de um objetivo para o qual não existem padrões definidos pode alcançar sucesso ou não. Nesse caso, chegando-se a um resultado insatisfatório, pode-se dizer, positivamente, que **ainda não** se atingiu o objetivo pretendido, mas não que houve erro. Além disso, pode-se também dizer com certeza qual o caminho que não levará ao sucesso, o que também constitui informação importante na reorientação dos esforços em direção ao sucesso.

A concepção construtiva do erro tem uma dimensão social que deve ser enfatizada como caminho para que se substitua a “Pedagogia da Exclusão” pela “Pedagogia da Inclusão”, aquela que rejeita o fracasso e que acredita na possibilidade do sucesso escolar.





■ Após a leitura do texto sobre como proceder diante do erro, pare e reflita:

Em geral, qual o procedimento adotado pelos professores na divulgação dos resultados da avaliação? É uma atitude comum estimular o aluno a investigar o caminho da superação do erro?

■ Analise a forma como você estimula os alunos a superarem suas dificuldades. Você registra nos trabalhos os comentários a respeito do seu desempenho? Auxilia-os a compreenderem a causa de suas dificuldades? Indica outras leituras para orientá-los nos estudos?

Registre sua reflexão no Diário de Estudo.

Como proceder diante do erro?

Uma abordagem construtiva do erro deve seguir procedimentos sistemáticos e, de preferência, significar um processo de análise e de auto-avaliação do aluno, com o auxílio do professor.

- O primeiro passo é verificar se existe efetivamente *erro* do aluno, ou má formulação da questão pelo professor ou distorção na leitura e na compreensão da questão pelo aluno.
- Em seguida, o aluno deve orientar sua busca para identificar *como e por que* errou. Como chegou à resposta incorreta? Como é o erro? Que tipo de raciocínio levou ao erro? O que faltou para chegar à resposta correta? Em que momento a resposta se tornou insatisfatória?
- Descoberta a causa do desvio, o próprio aluno deve buscar reorientar seu estudo e seu entendimento do tipo de questão. O que deve ser revisto? Que leituras complementares deve fazer? Nesse ponto, o professor deve auxiliar, indicando caminhos e textos adequados.

A auto-avaliação assume papel importante na abordagem construtiva do erro. De acordo com Gardner (1995), a *auto-avaliação é um passo essencial para que o indivíduo continue a aprender depois de deixar o ambiente escolar formal* (p.6).

Ao assumir participação ativa na superação do erro, o aluno estará desenvolvendo:

- independência e autonomia com relação ao professor;
- maior responsabilidade sobre sua aprendizagem;
- auto-estima, ao vislumbrar a possibilidade de ainda conseguir sucesso e não ser rotulado por seu insucesso;
- oportunidade de aprender a partir da presença do erro e dos procedimentos para superá-lo, com benefícios significativos para o seu próprio crescimento;
- auto-confiança e segurança pela participação na busca individual da superação do erro;
- motivação, por vislumbrar a chance de crescimento oferecida pela revisão e reorientação da ação.

Analisando as implicações da participação ativa do aluno no tratamento do erro, você pode perceber por que esse procedimento deve ser considerado como essencial no processo de avaliação da aprendizagem com vista a uma pedagogia do sucesso escolar – a “Pedagogia da Inclusão”.

No entanto, devemos dar ao tratamento do erro as devidas proporções, pois existem fatores mais positivos contribuindo para o crescimento do aluno. Mais uma vez, recorremos a Luckesi (1995, p.59) para esclarecer que:

Ocorrendo o insucesso ou erro, aprendemos a tirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não fazemos deles uma trilha de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados.

De fato, devemos reconhecer que o *erro* do aluno pode ajudar a identificar os assuntos que ele considera mais difíceis, que exigiram maior esforço para aprender

e que, apesar do empenho, ainda não conseguiu dominar. Além disso, o aluno poderá compartilhar com outros colegas suas descobertas e os caminhos que o levaram a solucionar um problema.

A reflexão e o trabalho compartilhado estimulam a participação do aluno na construção do conhecimento e aumentam tanto a sua responsabilidade diante da comunidade escolar quanto a sua disposição para o “aprender a aprender.”

Como avaliar as competências dos alunos da educação profissional da área da Saúde?

O detalhamento da avaliação do aluno e do curso deve ser planejado pelos professores, com a participação dos alunos, levando-os a *aprender fazendo*, como parte das atividades educativas, como exercício de participação e de cidadania. O planejamento deve ser entendido como um processo, que merece ser constantemente revisto de acordo com as necessidades surgidas da prática pedagógica.

Existem algumas condições para que a prática de uma avaliação democrática, cooperativa e construtiva se efetive; entre elas está a vontade política. Afinal, a concepção de avaliação acompanha a concepção do projeto político-pedagógico da escola.

Além dos interesses institucionais, a avaliação deve servir às necessidades do professor no acompanhamento e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e aos próprios alunos, fornecendo informações a respeito de seu crescimento intelectual e de suas competências para receber um certificado e assumir suas atividades profissionais.

No caso da educação profissional na área da Saúde, a avaliação visa, principalmente, a identificar na aprendizagem dos alunos aspectos relativos ao domínio de competências:

(...) que tomam por base a competência humana para o cuidar em saúde-enfermagem, compreendida como a capacidade que deve ter o profissional da área de assumir a responsabilidade do cuidado partindo da concepção de saúde como qualidade de vida, interagindo com o cliente suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e de agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações (previstas ou não), na promoção/produção eficiente e eficaz do cuidado (MS/FIOCRUZ, 2001, p.5).

Para fins de planejamento de ensino e de avaliação, o saber, o saber-fazer e o saber-ser são integralizados por meio de competências de natureza técnica, metódica, comunicativa e sócio-política.

A competência é definida como a capacidade das pessoas de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiadas por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros



atores e mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. Ao avaliar as competências de um aluno de educação profissional da área da Saúde, o que se pretende é que ele demonstre conhecimentos e habilidades sobre o saber, saber-fazer e saber-ser, que os tornam sujeitos tecnicamente eficientes no desenvolvimento de suas atividades, politicamente consciente dos deveres e dilemas de sua profissão, agindo com ética nas situações-problema e socialmente solidários ao lidar com a vida humana.

O aluno é um ser social e, como tal, a escola se preocupa em prepará-lo para viver em sociedade. Além disso, seus estudos deverão levá-lo a se tornar profissional, cidadão economicamente ativo, a serviço da comunidade, com a qual deverá se relacionar. No caso da formação de profissionais formados para cuidar e interagir com o cliente, o desenvolvimento de competências de natureza comunicativa torna-se fundamental.

A principal mudança de atitude se volta para uma visão humanizada do mundo do trabalho, do contexto e das tarefas inerentes à profissão. Na abordagem pedagógica que abraçamos, o estudo e a formação profissional são partes da própria vida, devendo levar ao desenvolvimento de atitudes e interesses que conduzam ao enriquecimento da própria experiência e prática.

Sabemos que a divisão técnica do trabalho em enfermagem restringe, de diversas formas, o nível de autonomia dos auxiliares de enfermagem, que são nossos alunos. Na prática, contudo, eles desempenham um rol de atividades complexas e diversificadas funções, funcionando como a base do sistema médico-hospitalar no país.

O professor deve, portanto, ter clareza das competências que são esperadas dos alunos da educação profissional e das formas de avaliá-las, que são assim definidas no *Sistema de Certificação de Competências*, documento do Ministério da Saúde, 2000.

A definição de competências proposta nesse documento inclui uma série de palavras e expressões, cujos sentidos serão apresentados de forma sucinta, servindo de parâmetro para uma proposta de avaliação.

Iniciativa – analisar o espírito de iniciativa do aluno.

Responsabilidade – observar a postura ética que o aluno demonstra ao lidar com as situações-problema de sua prática de serviço.

Autonomia – avaliar a capacidade do aluno desenvolver suas atividades além da prescrição, de forma interativa e recíproca, sabendo respeitar o compromisso entre as partes envolvidas no processo.

Inteligência prática – avaliar a capacidade demonstrada pelo aluno ao articular conhecimento, habilidades, atitudes e valores, colocando-os em ação para enfrentar as situações imprevistas ou não, de forma eficiente e eficaz.

Coordenar-se com outros atores – observar a capacidade do aluno compartilhar situações e acontecimentos no trabalho, assumido co-responsabilidade e agindo de forma ética e solidária.

Situações e acontecimentos próprios de um campo profissional – avaliar a forma como os alunos apreendem as situações, como se situam e agem diante delas.

A avaliação dessas competências deve ser entendida como momento de aprendizagem, para o aluno, o professor e a escola. Sua finalidade deverá ser a de orientar, transformar, aprimorar. Por isso, deve privilegiar o diálogo e a confrontação entre os diversos pontos de vista dos envolvidos no processo.

Não visa, portanto, julgar o desempenho do aluno, controlar ou responsabilizá-lo por erros, mas estimulá-lo a construir as competências requeridas no exercício de sua profissão. Por isso, a avaliação não poderá se restringir a notas, conceitos, classificação.

Como bem observa Demo (1996), avaliar é sobretudo sustentar o desempenho positivo dos alunos. O autor como isso quer dizer que *não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito de oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta.*

No **Tema 5**, serão discutidos os procedimentos da avaliação, que visam fornecer elementos para o professor-enfermeiro investigar a realidade em que atua, bem como obter informações necessárias ao processo avaliativo dos alunos.



Outras leituras

- Para a compreensão das virtudes do erro e da participação do aluno na avaliação, recomendamos a leitura do capítulo 3 do já indicado livro de Cipriano Luckesi:
LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- Para a compreensão, comparação e análise de modelos de avaliação do desempenho, recomendamos a leitura de dois autores:
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas (Guia da Escola Cidadã). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.



- Para aprofundar seus conhecimentos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas e de como aplicar a teoria à prática de ensino e da avaliação, recomendamos ler o próprio autor:

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

TEMA 5

Procedimentos de avaliação qualitativa

Não há certeza absoluta, só a de (re)começar, sempre buscando na realidade as pistas sobre o melhor jeito de caminhar.

Thiago de Mello



Até este ponto do módulo, você pôde ler e refletir sobre formas de pensar e planejar a avaliação da instituição de ensino, do professor e do aluno. Com a leitura deste tema, você poderá confrontar os procedimentos que tem utilizado para a avaliação de seus alunos com aqueles aqui apresentados.

Como resultado desse confronto, esperamos que você confirme procedimentos que já vem adotando coerentemente com o ato de avaliar, segundo uma abordagem transformadora, e que também possa enriquecer sua prática avaliativa com novos procedimentos.

Quando, nessa abordagem, assumimos que a avaliação não é neutra, pois pressupõe uma clara opção teórico-metodológica, isso também diz respeito à escolha dos procedimentos avaliativos. Se pretendemos formar alunos capazes de problematizar a realidade e de nela atuar em uma perspectiva de transformação individual e social, os instrumentos de avaliação da prática educativa têm de ser compatíveis com essa intenção.

Tendo em conta o aspecto quantitativo que ainda perdura nas práticas avaliativas, iremos apresentar alguns procedimentos, aqui tratados como instrumentos de avaliação qualitativa, que visam contribuir para a superação de atividades conservadoras de mensuração da aprendizagem.



Instrumentos de avaliação

Em uma concepção crítica de educação, a avaliação tem um caráter de pesquisa cujos resultados alimentam o processo pedagógico, fornecendo dados/oferecendo subsídios para a tomada de decisões no âmbito da relação ensino-aprendizagem. Os **instrumentos de avaliação** são os recursos utilizados para a obtenção desses dados/subsídios.

De modo geral, a avaliação escolar a que assistimos é um processo que acontece em períodos bimestrais, completada por um exame final. O professor ensina, avalia a aprendizagem e registra os resultados, exercendo predominantemente as funções classificatória e burocrática, pela necessidade de fornecer uma nota que determina a promoção ou retenção do aluno na série. Nesse processo, os instrumentos mais comumente utilizados são as provas e os testes.

A avaliação que queremos, porém, é uma avaliação reflexiva e investigativa, em que, visando à transformação da prática educativa e ao crescimento dos indivíduos, predominem as funções diagnóstica e formativa. Mediante esse processo participativo, negociado, democrático, que inclui a auto-avaliação, o aluno poderá conhecer, analisar e superar suas dificuldades. Naturalmente essa avaliação privilegiará outros recursos de obtenção e análise de dados sobre o ensino-aprendizagem. Estes deverão ser instrumentos de avaliação qualitativa.

O uso que se faz dos instrumentos de avaliação remete, necessariamente, à diferenciação entre **medida** e **avaliação**. Esses são conceitos que, relacionados ao processo de aprendizagem, expressam visões distintas na opção por procedimentos avaliativos. Ao medir, estamos determinando a quantidade, a grandeza, a dimensão, o quanto o aluno dominou os conteúdos. Avaliar é mais abrangente, pois capta o processo formativo percorrido pelo aluno e o significado de sua aprendizagem e *tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos* (Hadji, 2001, p.15).

Podemos dizer, então, que **medir** e **avaliar** são operações que se complementam?

Registremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido. (...) deve se requestionar a natureza e o sentido da atividade de avaliação. Ela não é uma medida. Mas, então, em que consiste (Hadji, 2001, p.34)?

Respondendo a essa questão, o autor aponta a existência de uma dupla dimensão na operação de avaliação escolar: a comunicação e a negociação, que ocorrem no contexto social. Considerando que a negociação e a comunicação são essenciais na avaliação escolar, torna-se necessário que todos os procedimentos avaliativos sejam estabelecidos num contrato entre os envolvidos.

- A avaliação que queremos não se harmoniza com procedimentos conservadores de coleta de informações.
- A avaliação reflexiva, com caráter de pesquisa, requer acompanhamento permanente, um processo continuado de observação, reflexão e ação.
- A avaliação não exige um ritual com data marcada, antecedida de ansiedade e expectativa angustiante do aluno.
- A avaliação do aluno não pode se basear em uma única aferição, na qual um único instrumento é utilizado.
- O aluno deve ser avaliado de modo integral, o que inclui conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer), valores e atitudes (saber-ser), pressupondo a utilização de diferentes instrumentos.

Aparentemente, essa transformação no caráter e nas funções da avaliação seria acompanhada de um pesado aumento das tarefas do professor. Na verdade, a transformação na dinâmica do processo da avaliação só tem sentido construtivo se as tarefas de observação, reflexão e ação forem compartilhadas entre o professor e o aluno, entre o professor e a turma, em um processo que pressupõe diálogo e auto-avaliação.

Qualquer atividade apresentada, um trabalho realizado de modo espontâneo pelo aluno, uma prática de laboratório, um exercício de revisão, são elementos que devem ser considerados na avaliação do aluno. O importante é que, de modo rotineiro, essas tarefas sirvam de base para o diálogo, a discussão, a análise dos acertos e dos erros pelo aluno e pelo conjunto da turma, utilizando as dificuldades de modo construtivo.

Nesse sentido, Hoffmann (2001) considera que *avaliar é essencialmente problematizar, não com a intenção de resolver problemas, de chegar a resultados, mas com a intenção de provocar o pensar, a curiosidade, a formulação e a reformulação de diferentes hipóteses por alunos diferentes* (p.135).

Seleção de instrumentos qualitativos

A opção pelo uso de instrumentos de avaliação qualitativa na educação profissional permite acumular informações sobre como as competências vêm sendo construídas, identificando, nesse percurso, o sucesso obtido pelos alunos, as dificuldades sentidas e a superação (ou não) das mesmas.

Entre esses instrumentos – compartilhados por professores e alunos – selecionamos as atividades do cotidiano, a observação, os projetos de trabalho, o *portfolio*, o estudo de caso, o questionário e a entrevista.



Considere os procedimentos de avaliação que você tem utilizado com seus alunos. Eles são compatíveis com uma avaliação negociada e problematizadora, nos termos de Hadji e Hoffmann? Que mudanças você poderia introduzir nesses procedimentos? Argumente, justificando sua resposta no Diário de Estudo.

As atividades do cotidiano

Coerentemente com a proposta da educação profissional para a saúde, adotada neste curso, as atividades do cotidiano representam uma oportunidade de o professor avaliar o aluno de forma cooperativa, reflexiva e criativa. Tais atividades devem ser assumidas como um processo de construção de competências pelos alunos. Nesse sentido, o professor poderá estimular a realização de atividades que sejam significativas para eles, incentivando-os a pesquisar um determinado assunto, a usar diferentes materiais de consulta e a desenvolver formas compartilhadas de trabalho.

É preciso dar um novo significado às atividades como instrumento avaliativo, que podem representar uma nova oportunidade de aprendizagem. Hoffmann (2001) considera que

as tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos:

para o professor, elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos X elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica;

para o aluno, oportunidade de reorganização e expressão de conhecimento X elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem (p.168).

Sem dúvida, essa via de mão dupla favorece tanto a aprendizagem do aluno quanto o trabalho do professor, pois ambos aprendem construindo o que ainda precisam modificar e transformar no seu cotidiano, num processo dialógico e formativo. Esse procedimento foge da avaliação pontual com data marcada para realização de provas e testes. Para o desenvolvimento de atividades criativas sugere-se:

- criar um clima colaborativo e solidário;
- estimular a realização de atividades coletivas e em pequenos grupos;
- utilizar diferentes linguagens, além do texto escrito, apresentando atividades que envolvam as linguagens visual, sonora, cinestésica e outras;
- propor atividades sugeridas pelos próprios alunos;
- formular atividades que permitam evidenciar a construção das competências.

A observação

Ao olhar para um mesmo objeto, certamente, duas pessoas irão perceber coisas bastante diferentes. Isto porque a forma como apreendemos a realidade depende de nossa história pessoal e, principalmente, de nossa bagagem cultural. De acordo com Ludke e André (1986), *o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (p.25)*. Dessa forma, as autoras recomendam que é importante planejar a observação para que ela se torne um instrumento válido e fidedigno. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

Entendemos que a observação é um dos principais instrumentos de avaliação das competências dos alunos, pois, como você já viu neste módulo, as competências se manifestam em situações-problema, transcendendo o espaço da sala de aula. Assim, a observação é, por exemplo, um instrumento valioso no acompanhamento e na avaliação das atividades práticas.

Para orientar a observação, o professor necessita de um *roteiro de observação*, contendo em linhas gerais as habilidades, as capacidades, os hábitos, as atitudes a serem observados, de modo a poder registrar sua percepção e organizar os dados. Hoffman (2001) alerta para o processo dialético que deve existir no ato de observar. Diz a autora que,

os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um “exercício de prestar atenção ao processo” (p.175).

No entendimento da autora, os dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem o compromisso de atribuir significado. Parece-nos significativa a comparação estabelecida pela autora, quando relaciona os registros feitos pelo médico aos registros do professor:

Todo médico faz muito registros sobre o que observa nos pacientes ao examiná-los, tal com se vale de outros instrumentos, para além da observação clínica, para chegar a um diagnóstico. Testes laboratoriais, radiografias, prontuários médicos e outros dados constituem instrumentos imprescindíveis à sua avaliação e tratamento dos doentes.

Também em sala de aula, a observação diária dos alunos é parte natural do processo. Assim, tais observações precisam transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento. Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Em síntese, é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável (2001, p.179).

No processo formativo, a observação permite avaliar:

- as habilidades de leitura, compreensão e expressão de idéias;
- o interesse em pesquisar, desenvolver experimentos;
- o comportamento do aluno ao participar de uma discussão, estudar em grupo: atitudes de solidariedade e respeito ao outro, qualidades de liderança, etc.;
- a capacidade de problematizar os dados da realidade e de relacionar teoria e prática nas atividades profissionais;



- o desenvolvimento de hábitos e destrezas no manuseio de instrumentos e realização de procedimentos inerentes à profissão;
- enfim, as competências de natureza técnica, metódica, comunicativa e sócio-política construídas na formação.

O projeto de trabalho

Alguns autores incluem o *projeto de trabalho* entre os instrumentos de avaliação na educação profissional. A justificativa para essa inclusão está na possibilidade de os alunos construírem competências mediante o desenvolvimento de projetos, sendo a avaliação das competências essencial para o projeto.

Denominado projeto de estudo, para Gardner (1995), ou projeto de trabalho, para Hernández (1998), ou método de projetos, para Bournier (2001), é uma forma de trabalho cooperativo envolvendo professor e alunos, em torno de uma situação-problema. Para esses autores, trabalhar com projetos favorece a pesquisa da realidade, a integração de conhecimentos e a aprendizagem ativa por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da tomada de decisões e da comunicação interpessoal.

O trabalho com projetos se fundamenta nos princípios da integração de conteúdos e da transdisciplinaridade. Alegam seus defensores que a divisão de conhecimentos em disciplinas constitui um artifício, pois, na sociedade em geral e, principalmente, no mundo do trabalho, utilizamos, ao mesmo tempo, conhecimentos de diferentes áreas para lidar com uma determinada situação.

Em uma situação de atendimento ambulatorial pré-natal, por exemplo, um(a) enfermeiro(a), além de competências específicas de sua área, utiliza conhecimentos verbais-lingüísticos e matemáticos para se comunicar com a gestante e preencher a ficha de atendimento com as informações por ela fornecidas e as obtidas ao medir a altura uterina. Usa a tabela de peso e altura, calcula as semanas de gravidez e estima a data do parto, para orientá-la nos cuidados necessários à sua saúde e a de seu filho nesse período.

Hernández (1998), apoiado em Gardner (1995), alerta para o fato de que:

Os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vincula convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar, pois requer uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade (p.73).

De fato, o trabalho com projetos implica não só uma reformulação da prática pedagógica como mudanças no próprio plano político-pedagógico da escola, ao trazer para a prática educativa o desafio de ações que ultrapassam os muros escolares.

Não existe um modelo único de projeto. Os projetos podem ser trabalhados de acordo com roteiros diversos. Uma característica, porém, deve estar presente e de modo bem característico em qualquer que seja a trajetória planejada – **a avaliação**.

Hernández (1998) distingue três momentos avaliativos nos projetos de trabalho, que *agem como uma forma de diálogo do professor com o conhecimento que os*

alunos vão construindo (p.94). São eles: a *avaliação inicial*, a *avaliação formativa* e a *avaliação recapitulativa*.

Na avaliação inicial, dados são obtidos para que o professor possa conhecer melhor o grupo e, com ele, definir e planejar o projeto. Na avaliação formativa estaria a base de todo o sucesso do projeto, apoiando o professor na tarefa de ajuste constante da proposta e dos trabalhos dos alunos. A avaliação recapitulativa representa a síntese dos trabalhos, *o momento que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados, adquiriram algumas destrezas e habilidades propostas, em função das situações de ensino planejadas* (op. cit., p.95).

Gardner (*apud* Hernández, 1998) introduziu o *portfolio* como estratégia de avaliação de projetos de desenvolvimento de inteligências artísticas. Na visão de Hernández, o *portfolio* constitui

um continente de diferentes classes de documentos: notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, representações visuais (...) que proporcionam evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (p.98).

De fato, por não estabelecer limites no tipo de documentos que pode conter, o *portfolio*, como recurso de avaliação, oferece uma riqueza imensa a ser explorada.

O portfolio

Na educação profissional na área da Saúde, a aprendizagem democrática e significativa, observadas as dimensões humana e ética, implica uma avaliação de natureza qualitativa. O **portfolio** – coletânea de trabalhos e anotações dos alunos – é um instrumento potencialmente valioso de uma avaliação dessa natureza.

O **portfolio** consiste, na sua essência, de uma pasta individual, onde são colecionados os trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer dos seus estudos de uma disciplina, de um curso, ou mesmo durante alguns anos, como ao longo de um ciclo de estudos. Gardner (1995) prefere a denominação **processofólio**, que ele considera ideal para a avaliação de projetos e define como um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória de sua aprendizagem.

Conteúdo do portfolio

Além de sua própria produção acadêmica, o aluno é incentivado, pelo professor, a colecionar, no **portfolio**, o registro de suas reflexões e impressões sobre a disciplina ou curso, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos indicados, as técnicas de ensino, sentimentos, situações vividas nas relações interpessoais e outros aspectos. No momento devido, todo esse material



colecionado poderá oferecer subsídios para a avaliação do aluno, do professor, dos conteúdos e das metodologias de ensino, assim como para estimar o impacto da disciplina, curso ou programa educacional.

Os dados e impressões devem ser registrados continuamente, o que imprime à coletânea de documentos contidos no **portfolio** um significado muito mais amplo e realista do que as informações que resultam de avaliações pontuais realizadas em situação de exame.

O portfolio e a avaliação formativa

De fato, as anotações freqüentes fornecem uma imagem em movimento contínuo, identificando o percurso caminhado. Enquanto as provas constituem a expressão de um momento, a imagem estática de um instante da vida acadêmica, a ordem cronológica da produção aponta o ritmo e o sentido do processo.

A coletânea de trabalhos, anotações e exercícios contidos na pasta individual permite construir, entre outras coisas, o perfil acadêmico do aluno, refletindo os temas de seu interesse, suas dificuldades e o potencial a ser desenvolvido.

Moulin (2001) considera o **portfolio** o instrumento mais adequado, tanto ao princípio da avaliação como um processo contínuo, quanto ao princípio da avaliação integral, que abrange o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Para a autora:

*Por possuir um lado pouco formal, o **portfolio** pode incluir notas alternativas, comentários e reflexões que permitem resgatar e comparar o caminho da aprendizagem, identificar os bloqueios, os obstáculos vencidos, as formas utilizadas para enfrentar e superar as dificuldades.*

Observe-se que a análise do **portfolio** deve considerar a coletânea de dados como um todo e a perspectiva do aluno, que está no centro do processo, fazendo predominar as funções **diagnóstica** e **formativa** e abandonando a concepção de avaliação quantitativa, ligada a padrões pré-definidos, muitas vezes construídos para justificar práticas seletivas e mecanismos de exclusão.

Análise do portfolio

Você percebeu que não existe um padrão pré-estabelecido para a construção do **portfolio**. São tão amplas as possibilidades de forma e de conteúdo, que ele pode ser analisado por diferentes ângulos e de acordo com critérios variados – desde que sejam planejados com a participação dos alunos e sejam passíveis de ser negociados.

Como exemplo, citamos Gardner (1995) que está considerando os projetos (e os **portfolios** dos alunos) da escola que vem pesquisando (Escola-Chave) em termos de cinco dimensões:

- perfil individual – potencialidades, dificuldades e inclinações cognitivas do aluno;
- domínio de fatos, habilidades e conceitos – capacidade do aluno de mostrar conhecimento dos fatos, domínio de conceitos e habilidades;

- qualidade do trabalho – entre outros aspectos de qualidade enfatizados, estão as capacidades de criar, de inovar e de imaginar;
- comunicação – com colegas ou com uma audiência mais ampla;
- reflexão – capacidade de se distanciar do próprio trabalho, de monitorar seus próprios objetivos e de avaliar seu progresso.

Em suma, a análise das características do *portfolio* permite inferir que este é por excelência um instrumento de avaliação qualitativa, continuada e formativa. O registro freqüente dá um sentido cronológico às anotações que, desse modo, propiciam acompanhar e avaliar continuamente o sentido da aprendizagem do aluno.

O “estudo de caso” na construção e avaliação de competências

De acordo com o sociólogo Becker (1999, p.117), o termo *estudo de caso* vem de uma tradição de pesquisa nas áreas da Medicina e da Psicologia, referindo-se a *uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada; o método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno adequadamente a partir da exploração intensa de um único caso*.

O estudo de caso difundiu-se para outras áreas e tornou-se uma das principais modalidades de análise das ciências sociais. Diferentemente da área médica, o caso típico estudado em ciências sociais pode não ser o de um indivíduo, mas o de uma organização ou comunidade. Becker assinala que já foram realizadas pesquisas do tipo *estudo de caso* em áreas amplamente diversificadas, tais como condições de saúde numa comunidade e as interligações entre bairros pobres.

Além de ser amplamente recomendado pelas abordagens de pesquisa qualitativa, nas áreas da educação e do ensino, temos exemplos da aplicação bem-sucedida do estudo de caso na construção e na avaliação de competências (Moulin e Monat, 2000).

Desde a década de 80, o estudo de casos reais, descritos pelos próprios alunos, vem sendo utilizado por tutores e orientadores dos cursos de especialização a distância, na área de Educação, promovidos pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, para desenvolver habilidades de observação, análise, síntese, relacionar teoria e fatos, além da capacidade de resolução de problemas.

O Curso de Especialização em Avaliação, a distância, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) e a Cátedra UNESCO de Educação a Distância, também utilizou estudos de casos reais como conteúdo de exercícios e na avaliação da aprendizagem, em 1997/1998.



Nesse Curso, episódios e situações-problema (casos) relacionados com a área do Curso (avaliação) e descritos pelos próprios alunos foram grupados em áreas, por similaridade, e selecionados de acordo com a temática das disciplinas do curso (Sousa, 1997). Os casos selecionados foram dramatizados e transformados em vídeos.

Após o estudo dos temas nos módulos impressos, os alunos tiveram oportunidade de praticar exercícios de aplicação dos ensinamentos teóricos adquiridos, através da análise dos casos contidos nos vídeos. Para tanto, no início do curso, em encontro presencial, receberam instruções a respeito da sistemática de análise de casos (Sousa, 1997).

Ao final do estudo de cada uma das disciplinas, outros casos foram selecionados para serem utilizados na elaboração das provas escritas que avaliaram a aprendizagem do aluno. As provas consistiam na análise de casos e aplicação das teorias estudadas na solução destes.

Em suma, o estudo de caso tem um grande potencial de aplicação no processo educativo. Pode ser usado como base real para exemplificação e compreensão dos fenômenos e problemas recorrentes na área de estudo do curso, assim como para a explicitação da relação entre as teorias estudadas e a realidade da prática profissional.

Através do estudo de caso, o aluno é estimulado a exercitar operações mentais, essenciais para a construção de competências, que geram autonomia de pensamento.

Finalmente, casos reais podem ser apresentados aos alunos para fins de avaliação de conteúdos e competências.

Sistemática para a análise de casos

A primeira condição para a utilização de análise de casos, quer como exercício, visando à construção de competências, quer como base para a avaliação do domínio de conteúdos e do processo de aprendizagem do aluno, é a seleção do caso.

Em primeiro lugar, recomendamos que o caso seja real, descrito por usuários de um determinado serviço relacionado com a temática do curso ou por profissionais dessa área. Diferentemente do experimento de laboratório, concebido para testar uma ou poucas proposições, o estudo de caso tem que ser preparado para incluir uma variedade de problemas teóricos, metodológicos e técnicos e descrição de comportamentos adequados e inadequados, que o aluno deverá analisar e identificar.

Na análise do caso sugerimos seguir os seguintes passos:

1 – Descrição do caso (como se passou na realidade)

Apresentado o caso ao aluno, ele deve proceder a uma leitura atenta do texto. Em seguida, deve *observar, identificar e descrever* os aspectos essenciais do problema, a forma como o episódio se passou: o ambiente e “clima” predominante na ocasião; as ações e reações dos personagens envolvidos; os métodos e procedimentos técnicos utilizados; os padrões e critérios para a escolha dos procedimentos; as limitações de ordem humana, física e material e outros detalhes necessários à compreensão do caso.

2 – O que dizem as teorias?

O segundo passo consiste na procura, pelo aluno, de material informativo a respeito do assunto tratado no caso, ou seja, na identificação do referencial teórico que explica o fato (o aluno estará desenvolvendo, então, a habilidade de estabelecer relação *teoria x prática*).

O aluno deve procurar identificar os pressupostos teóricos que explicam o fato, os procedimentos técnicos, a sistemática de trabalho e as atitudes profissionais mais indicadas para lidar com o *caso*.

3 – Análise à luz do referencial teórico

Com base nos ensinamentos do material informativo consultado, será realizada a *análise crítica* da situação. Ao efetuar a análise, o aluno poderá responder a questões tais como:

- Como o ambiente contribuiu para potencializar o problema? Como deveriam ter agido e reagido os personagens?
- Como deveria ter sido tratado o problema? Em que medida os métodos e procedimentos técnicos utilizados foram os mais adequados? De acordo com as teorias, quais seriam as atitudes profissionais mais adequadas nesse caso?
- Até que ponto os critérios para a escolha dos procedimentos foram os mais adequados?
- Que papel exerceram as limitações de ordem humana, física e material? De que modo elas poderiam ter sido superadas?

4 – Aplicação da teoria à prática e síntese (como o caso deveria ter se passado)

Na última etapa, o aluno *sintetiza* sua análise e, considerando as informações teórico-metodológicas que possui, é solicitado a (re)elaborar o caso e a sugerir novos caminhos para lidar com a situação (*aplicação*). Deverá responder à seguinte questão: Como proceder em situação idêntica?

O questionário

É um instrumento de avaliação utilizado com o objetivo de levantar informações para subsidiar os processos de tomada de decisão sobre a efetividade de uma instituição ou de um curso, a adequação de uma disciplina ao currículo, a qualidade do material didático utilizado em um programa, entre outros aspectos. Além disso, o professor poderá utilizar o questionário para obter dos alunos informações sobre o processo ensino-aprendizagem, conforme apresentado no **Tema 3** deste módulo.



De acordo com as suas características e com os objetivos que pretende alcançar, o questionário pode ser aberto, fechado ou misto.

- O questionário aberto possibilita ao aluno construir sua própria resposta.
- O questionário fechado possibilita ao aluno selecionar uma resposta dentre várias já construídas. Ele é recomendado quando se pretende investigar a opinião de um contingente maior de alunos num determinado contexto escolar.
- O questionário misto é aquele que inclui os dois tipos de questões.

Utilizado em atividades do cotidiano, o questionário pode ser utilizado como um instrumento que visa estimular a criticidade do aluno diante de uma situação-problema. Nesse sentido, os mais indicados são o aberto e o misto.

Constituem exemplos de questões nesse sentido:

Dê sua opinião sobre a afirmativa abaixo:

No Brasil, o problema da saúde já está resolvido.

Assinale sua opinião e justifique:

O combate ao mosquito da dengue depende de uma ação conjunta dos Governos: Federal, Estadual e Municipal e das comunidades locais.

() Sim () Não

Por quê?

A entrevista

A entrevista é uma forma de *gerar informações que podem ser utilizadas para entender o programa que está sendo avaliado, da perspectiva do participante* (Dey et alii, 1997, p.17). Esse instrumento de avaliação qualitativa é também usado quando há necessidade de complementar ou conferir informações obtidas por outros meios, tais como observação e questionário.

A entrevista desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. Pode ser um instrumento fundamental para o conhecimento da realidade onde o professor atua e de interação com os alunos no processo pedagógico.

A entrevista pode ser *não-estruturada* – realizada através de uma conversação guiada pelo entrevistador. Para fins de avaliação, no entanto, a entrevista é geralmente *estruturada*, isto é, segue um roteiro de perguntas, pressupondo que o entrevistado conheça as respostas. Nesse caso, o roteiro de uma entrevista é o instrumento da avaliação.

A seguir, apresentamos um roteiro de entrevista aberta, em que o entrevistador, depois de identificar o entrevistado, sua formação e experiência profissional, formula apenas uma questão geradora, esperando que a resposta seja em forma de relato contendo as opiniões formadas pelo entrevistado sobre o tema tratado.

- 1 – Dados de identificação do aluno
- 2 – Dados sobre a formação
- 3 – Dados sobre a experiência profissional
- 4 – Questão geradora: Quais eram suas expectativas ao ingressar no curso técnico em enfermagem e que contribuições ele tem trazido à sua prática profissional?

Análise e utilização dos resultados da avaliação

A avaliação formativa é contínua, mas de nada vale todo o trabalho de selecionar instrumentos para a coleta de informações, se os resultados obtidos não forem analisados e discutidos com os alunos. Incorporar a nova rotina de acompanhar o desenvolvimento do aluno por meio de suas atividades em geral deve ser a meta do professor que deseja adotar a avaliação com caráter reflexivo e de investigação. Como no processo de pesquisa, os resultados da avaliação devem ser analisados, interpretados e utilizados para fins de compreensão e de superação das dificuldades.

Na avaliação significativa e transformadora que caracteriza a Pedagogia da Inclusão, é essencial a discussão dos resultados da análise, com o aluno e em benefício do aluno. Desse modo, abandonamos os procedimentos de *análise e registro dos resultados* e passamos a enfatizar a *análise e utilização dos resultados*.

Lembramos, porém, que a adoção da nova dinâmica de avaliação exige que todo o grupo perceba que as dificuldades podem representar o caminho para a aprendizagem e que a análise conjunta dos resultados requer uma atitude de tolerância e de respeito entre os participantes do processo. No comentário das atividades, o importante é que seja esclarecido por que certas respostas não correspondem ao padrão de *acerto* e discutido por que alunos que erraram uma questão considerada *fácil* foram capazes desenvolver corretamente questões que exigiam elaboração ou raciocínio mais complexos.

Por parte do professor, em primeiro lugar, é preciso muita habilidade para sensibilizar a turma com relação ao sentido construtivo da análise conjunta dos resultados da avaliação, criando um clima democrático e de cooperação, evitando assim que o processo afete a auto-estima dos alunos com maior dificuldade.

Além disso, o professor precisa ter humildade bastante para reconhecer que o enunciado pouco esclarecedor de uma questão por ele formulada induziu o aluno ao erro ou para aceitar que existem diferentes formas de raciocínio,



Como você viu no **Módulo 6**, em um ação pedagógica crítica, seja ela no serviço ou na escola, é necessário mergulhar no mundo dos alunos, partindo de onde eles estão e de onde se situam socialmente, para ir criando outras formas de se fazer em saúde.

Da mesma forma, quando abordamos o tema avaliação, os procedimentos a serem adotados devem estar em consonância com o contexto onde a ação pedagógica ocorre. Quem são os alunos? Onde vivem? Quais as suas crenças? Quais os seus anseios? Quais são suas dificuldades? Essas e outras questões são importantes para definirmos os procedimentos que utilizamos na avaliação.

Ao optar pelo uso de instrumentos avaliativos, pense sobre isso.





Analise a forma como você vem divulgando os resultados da avaliação, como vem lidando com as dificuldades dos alunos e modo como tem utilizado os procedimentos avaliativos.

Você sente necessidade de rever sua prática de avaliação no que se refere a esses procedimentos?

quando não houve erro propriamente, mas o encaminhamento da resposta foi diferente daquele esperado.

A última etapa do processo de avaliação, na verdade, é um retorno ao princípio. Os resultados da avaliação constituem os subsídios para o repensar e para a revisão do planejamento da ação educativa, incluindo desde os recursos didáticos e os procedimentos pedagógicos até os instrumentos de avaliação.



Outras leituras

- Se você tem interesse em desenvolver pesquisa qualitativa em educação, recomendamos o livro

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- Para ampliar conhecimentos e habilidades relativos à construção de instrumentos de avaliação, recomendamos a leitura do livro

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- Conhecimentos sobre avaliação de competências na educação profissional, desde as bases conceituais até a construção de critérios, seleção de instrumentos e as formas de análise dos resultados podem ser ampliados com a leitura do artigo

DEPRESBITERES, Lea. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *In: Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.37-47, set./dez., 2001.



Síntese

Você está concluindo o estudo do **Módulo 8** – *Proposta pedagógica: avaliando a ação*, cuja proposta principal é propiciar uma reflexão sobre o processo de avaliação, à luz de conceitos vigentes, de forma a fazer com que você possa repensar sua prática avaliativa, ratificando ou reformulando procedimentos.

Dentre os principais conceitos trabalhados neste módulo, está a idéia de que a prática da avaliação não pode ser dissociada do projeto político-pedagógico da escola. Por um lado, seja qual for o nível ou o aspecto que se está avaliando, o processo deve ser coerente com a filosofia de avaliação contida nesse projeto. Por outro, os resultados das avaliações constituem as informações necessárias ao entendimento da forma como está se processando a ação educativa, sendo que esses mesmos resultados irão alimentar o replanejamento da ação.

Sendo assim, ao estudar o **Tema 1**, você pôde perceber que o caráter do projeto político-pedagógico de uma escola orienta a concepção de avaliação a ser adotada. Verificou também as tendências pedagógicas que vêm influenciando as práticas avaliativas e a importância de identificar aquela que melhor atende aos interesses, às expectativas e às necessidades dos alunos.

Nesse primeiro tema, enfatizamos também as funções da avaliação, entendimento fundamental em face da necessidade de acompanhar o processo formativo do aluno e trabalhar suas dificuldades.

No estudo do **Tema 2**, foram abordadas as considerações gerais da avaliação institucional, coerentes com o projeto político-pedagógico da escola. Também apresentamos os procedimentos e os indicadores necessários para a implementação do projeto de avaliação institucional.

No desenvolvimento do **Tema 3**, tratamos da avaliação do docente sob múltiplos olhares. Enfatizamos que a avaliação do professor deve ser realizada segundo uma perspectiva abrangente, envolvendo a instituição, alunos, o próprio docente e os pares, visando à melhoria de seu trabalho pedagógico.

No **Tema 4** foram mostradas as contribuições das teorias da aprendizagem para a avaliação, encaminhando-se a reflexão para a competência humana como perspectiva essencial na formação profissional da área da saúde. Este tema apresenta as competências que deverão ser construídas com seus alunos e as possibilidades de o professor trabalhar as dificuldades do aluno. Na concepção de avaliação apresentada no estudo desse tema, deixamos claro que só é possível avaliar a construção de competências se for oferecida ao aluno a oportunidade de desenvolvê-las.

Finalmente, no estudo do **Tema 5**, foram retomados vários conceitos, tais como de procedimentos avaliativos e a distinção entre medir e avaliar.

Nesse tema tratou-se de comentar a respeito de diferentes instrumentos de avaliação qualitativa: observação, entrevista, questionário, *portfólio*, estudo de caso, atividades do cotidiano e projeto de trabalho.

Após a conclusão do estudo deste módulo, recomendamos que você retome suas reflexões iniciais sobre a avaliação e faça uma análise comparativa entre aquelas noções e as que pôde adquirir com o estudo dessa temática. Procure analisar as modificações percebidas, tanto teóricas como práticas, e que temas gostaria ainda de aprofundar. Se desejar, continue suas anotações no Diário de Estudo.

À luz dos conhecimentos adquiridos neste **Núcleo Estrutural**, no próximo núcleo, o **Integrador**, você terá oportunidade de exercitar o que aprendeu e de continuar a refletir sobre sua prática docente e profissional, pois, como nos ensina o poeta,

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro*

*que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras...*

João Cabral de Melo Neto.
A lição de Pintura. *In*: Museu de Tudo, 1975.



Atividade de Avaliação do Módulo

Estas são possíveis atividades de avaliação deste módulo. Você deverá escolher **apenas uma** delas, que, depois de desenvolvida, será enviada ao seu tutor. Em qualquer caso, o pequeno texto produzido poderá ter de três a cinco páginas.

Atividade 1

Com esta atividade, pretendemos que você demonstre conhecer concepções de avaliação e seus procedimentos, utilizando-os na análise de um caso. Para tanto, você poderá optar por problematizar uma situação da prática pedagógica ou da prática de serviço em que esteja envolvido. Se precisar, volte ao **Tema 5** do módulo e releia o tópico relacionado ao **estudo de caso na construção e avaliação de competências** quantas vezes forem necessárias, antes de desenvolver a atividade proposta.

Na análise do caso, sugerimos que você observe o seguinte roteiro:

- 1 – Descrição do caso (como se passou na realidade)
- 2 – Fundamentação teórica do caso
- 3 – Análise à luz do referencial teórico
- 4 – Aplicação da teoria à prática e síntese (apreciação pessoal sobre o desfecho e as lições aprendidas e/ou indicação de soluções possíveis)

No processo de análise e problematização do caso, você terá oportunidade de demonstrar o desenvolvimento de operações de pensamento, tais como:

- 1 – na descrição do caso, a *observação, identificação e descrição* dos aspectos essenciais do problema;
- 2 – ao elaborar a fundamentação teórica, a capacidade de estabelecer relação *teoria x prática*;
- 3 – ao analisar o caso à luz do referencial teórico, a *análise crítica*;
- 4 – na última etapa, a capacidade de *síntese*, considerando as informações teórico-metodológicas para (re)elaborar o caso, sugerindo novos caminhos, a capacidade de *aplicação*.

Atividade 2

Com base em sua experiência de docente-enfermeiro, selecione uma unidade de ensino do curso em que você atua e:

- a) faça uma breve apresentação dessa unidade, destacando as competências que os alunos deverão desenvolver em seu estudo;
- b) descreva os procedimentos de avaliação que serão (ou vêm sendo) utilizados para avaliar essas competências e justifique a seleção dos instrumentos para esse fim;
- c) comente as principais dificuldades que você observa nos alunos em relação ao desenvolvimento de competências desse tipo e de que modo a avaliação pode contribuir (ou vem contribuindo) para a reorientação do processo ensino-aprendizagem.

Atividade 3

Leia esse texto de Jussara Hoffmann, extraído do livro *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

Uma sala de aula é um cenário organizado para a tarefa de aprender nessas múltiplas dimensões (aprender; aprender a aprender; aprender a conviver; e aprende a ser). Através do ensino (...) exclusivamente expositivo não se pode observar o aluno em atividade(...)

Daí que um processo avaliativo mediador acarreta uma organização do ensino que torne os alunos produtores de conhecimento – experiências educativas significativas.

Denomino por experiências educativas as situações vividas pelos estudantes no ambiente escolar e que tenham por objetivo sua “atividade intelectual”: realização de tarefas de todas as naturezas, experimentações em laboratórios, jogos individuais ou em grupos, visitas e passeios, assistir a filmes, teatros, atividades em computador, manuseio de materiais diversos, debates, enfim, toda a enorme gama de alternativas didáticas que poderão ser organizadas nesse sentido.

Ressalto a relação entre avaliação e a proposta de atividades aos alunos, uma vez que escolhas metodológicas dos educadores decorrem de suas intenções avaliativas (...)

Se eles pretendem, por exemplo, oportunizar o confronto de idéias entre os alunos, para que percebam diferentes pontos de vista a respeito de um assunto, precisarão organizar a atividade de modo que esta suscite de fato a discussão de idéias (p.139-140).

Com base em seus estudos do **Módulo 8** e considerando a leitura do texto de Jussara Hoffmann:

- a) relate como vem sendo sua prática avaliativa no exercício da formação de profissionais em Saúde, evidenciando a relação entre essa prática e as atividades de aprendizagem que você propõe aos alunos;
- b) comente sobre o que deve ser mantido e o que poderia ser mudado ou acrescido, tendo em vista a perspectiva de formação comprometida com a transformação das práticas de educação e de saúde, que não separa transformação individual da transformação social.

Bibliografia de referência

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999. p.117-119.

BLOOM, Benjamin, S. *et alii*. **Taxonomia dos objetivos educacionais** – domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL, Ministério da Saúde, FIOCRUZ. **A competência humana para o cuidar em saúde**. Rio de Janeiro: ENSP/EAD, 2000, mimeo.

BRASIL, Ministério da Saúde, FIOCRUZ. **Conversando a gente se entende I**. Sistema de avaliação dos alunos do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem. Rio de Janeiro: ENSP/EAD, 2001, mimeo.

BRASIL, Ministério da Saúde, FIOCRUZ. **Sobre competências e avaliação**: diretrizes para a construção da proposta de avaliação do aluno. Rio de Janeiro: ENSP/EAD – Coordenação de Pedagogia, set. 2001, mimeo.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, PROFAE. **Sistema de Certificação de Competências** – termo de referência. Brasília: PROFAE, 2000, mimeo.

BOURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *In*: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: Senac, v. 2, n. 3, p.49-60, set./dez. 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 4ª ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DANIELLI, Irene. **Palavras especiais**. Curso de Filosofia e existência. Eixo Temático VI: Metodologia da Pesquisa. UEA 02. Brasília: Universa, 1996.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *In*: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DEMO, Pedro. **A avaliação sob o olhar propedêutico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEPRESBITERES, Léa. Avaliação em seus aspectos filosóficos e técnicos. *In*: **Didática aplicada à educação tecnológica**. Rio de Janeiro: CEFET/DIREN/ASCOM, 1995.

DEPRESBITERES, Léa. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *In*: **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: Senac, v. 2, n. 3, p.37-47, set./dez. 2001.

DEY, E. L. Técnicas e instrumentos de avaliação. *In*: Souza, Eda Machado de (org.). **Curso de especialização em avaliação a distância**. Volume 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.



- ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. *In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. Avaliação institucional: necessidades e condições para a sua realização. *In: GADOTTI, Moacir (org.). Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, Cap. 18.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligências: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Série Internacional do Instituto Paulo Freire. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construcionista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.
- KRAMER, S; ANDRÉ, Marli E. D. A Alfabetização: um estudo sobre os professores das camadas populares. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p.523-37, 1984.
- LAMPERT, Ernani. Avaliação do professor institucional universitário: pressupostos teóricos e conclusões. *In: Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p.95-102, 1995.
- LAWRENCE, Janet H.; WALTMAN Jean; GATTI Bernadete A. Avaliação de disciplinas: medir ou avaliar. *In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (org.). Avaliação de disciplinas*. Vol. 2. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *In: LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p.102-119.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACDONALD, J. **Reeshooling society: a conceptual model**. Washington D.C.: ASCD, 1977.
- MOULIN, Nelly; MONAT, André. Levantamento do perfil do aluno no ensino a distância: processo e aplicações. *In: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 3, n. 2, p.127-134, 2000.

MOULIN, Nelly. **Utilização do portfólio na avaliação do ensino a distância.** *In:* VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2001, Brasília. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: novembro de 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p.47-91.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: resposta, responsabilidade, integração. *In:* **Educação superior e educação básica.** Brasília: MEC; Uberlândia: UFU, 1988. p.135-164.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. *In:* **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.5-12, jan./mar. 1994.

PENNA FIRME, Thereza; BLOCKBURN, Robert; PUTTEN, James Vander. Avaliação de docentes e do ensino *In:* SOUZA, Eda C. B. Machado de (org.). **Avaliação de docentes e do ensino.** Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Vol. 5. Brasília: Editora da UnB, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **A qualidade de uma formação profissional.** Texto de intervenção no encontro de profissionais de saúde organizado pelo CIEIEC sobre o tema Projeto de Qualidade de Cuidados Médicos. França, Marseille: 21 de novembro de 1997.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERSON, Marvin. Avaliação institucional na educação de nível superior. *In:* SOUZA, Eda C. B. Machado de (org.). **Avaliação institucional** – Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: Editora da UnB, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *In:* **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro: SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Indicações metodológicas para a elaboração de currículos por competência na educação profissional de nível técnico em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2001a, mimeo.

RUGG, Harold. Three decades of mental discipline. *In:* National Society for the Study of Education. **The Twenty-Sixty Yearbook.** Bloomington, Ill: Public School Publishing Co., 1926.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. *In:* BICUDO, Viggiani Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador e avaliação educacional:** conferências, mesas-redondas. Vol. 1. São Paulo: Editora UNESP, 1999.



SORDI, Mara Regina de. **A prática da avaliação do ensino superior**: uma experiência na Enfermagem. São Paulo: Cortez, PUC Campinas, 1995.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**: guia do aluno. Brasília: UnB, Cátedra Unesco de Educação a Distância, 1997.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. **Avaliação institucional** - Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: UnB, 1999.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. **Mapas de informação** – Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: UnB, 1999.

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the top line and extending down the page.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the top line and extending down to the bottom of the page.



A series of horizontal blue lines for writing, starting from the top line and extending down the page.



MINISTÉRIO DA
SAÚDE



PROFABE
MINISTÉRIO DA SAÚDE



**GOVERNO
FEDERAL**



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



EAD ENSP
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNESCO