

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Julio de Mesquita Filho”
UNESP
Campus de Marília

Veronice Kramer da Rosa Reis

AVALIAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA NOS CURSOS DE
ENFERMAGEM DE CASCAVEL-PR

MARÍLIA
2009

Veronice Kramer da Rosa Reis

**AVALIAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA NOS CURSOS DE
ENFERMAGEM DE CASCAVEL-PR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/UNIPAR MINTER, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação Brasileira e linha de pesquisa: Políticas Públicas, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

VERONICE KRAMER DA ROSA REIS

**AVALIAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA NOS CURSOS DE
ENFERMAGEM DE CASCAVEL-PR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/UNIPAR MINTER, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação Brasileira e linha de pesquisa: Políticas Públicas, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

Prof^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof^a Dra. Ivone Tambelli Schimidt

Prof^o Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

**MARÍLIA
18/05/09**

***Ao meu esposo Jhonny;
Ao meu filho Vinícius.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido que foi o maior incentivador, me dando suporte nas horas mais difíceis e vibrando nos momentos felizes.

Ao meu filho que mesmo em meu ventre no início da construção e na finalização já nascido, compreendeu que a mãe precisou dedicar-se por longas horas aos estudos.

Aos meus pais José e Hilda pelo apoio, incentivo e amor dedicado.

A amiga e colega de turma Alessandra, que caminhou lado a lado comigo e que melhor me compreendeu, por estar vivenciando também todas as dificuldades e angústias da construção do seu próprio trabalho, e que antes de mim, vivenciou também uma gravidez durante o mestrado e que foi meu exemplo de força, coragem e determinação.

A amiga Benedita, pelo apoio na formatação do trabalho assim como apoio moral nos momentos de franco desespero, que foram suavizados com suas palavras de otimismo e confiança em minha capacidade.

A Prof. Dra. Raquel, minha orientadora, pelos ensinamentos, oportunidade e confiança dedicada.

A Faculdade Assis Gurgacz – FAG Cascavel-Pr, pelo incentivo profissional e financeiro.

Ao colegiado de enfermagem da FAG pelo apoio e coleguismo.

RESUMO:

REIS, V. K. R. **Avaliação em saúde coletiva nos cursos de enfermagem de Cascavel-PR.** 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília.

A enfermagem moderna foi institucionalizada na Inglaterra no século XIX, com Florence Nightingale, que desenvolveu concepções teórico-filosóficas da Enfermagem. No final deste mesmo século, no Brasil, surge a necessidade de formação de pessoal de Enfermagem, para atender inicialmente aos hospitais e posteriormente às atividades de Saúde Pública. As aulas e as atividades práticas se davam somente em hospitais e, na formação das enfermeiras, evidenciou-se o enfoque curativo (hospitalar) apesar da necessidade emergente, no país, de sinalizar para o problema coletivo, o que exigia o desenvolvimento de práticas sanitárias e ações preventivas. Atualmente a enfermagem busca seguir os preceitos holísticos da profissão e as escolas de graduação de enfermagem focam o cuidado individual (voltado para a hospitalização) e o cuidado coletivo (destinado à saúde de uma comunidade) direcionado para as práticas do sistema de saúde vigente no País. O presente estudo é centrado na pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter qualitativo, e tem como ponto de partida a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com a finalidade de conhecer as práticas avaliativas empregadas pelos docentes de Enfermagem e, de forma específica, dos docentes que atuam no campo de estágios da disciplina de Saúde Coletiva de duas instituições de ensino superior do município de Cascavel/PR. A população é composta por 03 (três) professores/supervisores de estágio da disciplina de Saúde Coletiva de cada instituição. A análise dos dados obtidos se deu por categorização de temas e se elegeram dois grandes focos de análise (Avaliação como Prática Cotidiana e Avaliação no contexto do Projeto do Curso). O resultado apontou que todos os entrevistados fazem uso de instrumento avaliativo pré-elaborado e específico para utilização em campo de estágio. A maioria utiliza instrumento formal, escrito e composto de prognosticadores. Todos os professores utilizam a atribuição de nota, cujo valor final é atingido mediante a soma de valores previamente estabelecidos aos prognosticadores. A maioria dos professores também diz estar satisfeita com os instrumentos avaliativos que utiliza. Os professores elegeram três formas mais comuns de interferência e dificultadores no processo avaliativo, que são: o próprio avaliador (as amarras e estigmas avaliativos); as normas da instituição (filosofia, hierarquização e centralização de decisões) e os colegas do corpo docente (cultura avaliativa). Sobre o conhecimento do Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), a maioria disse que o conhece superficialmente. Todos responderam conhecer o Projeto Político do Curso de Enfermagem e que costumam utilizá-lo para delinear o perfil do aluno a ser formado e para nortear sua prática avaliativa. E, finalmente, a maioria relatou que conhece os elementos que compõem a Avaliação Institucional e que acredita na influência positiva dos benefícios que a relação entre avaliação institucional e projeto pedagógico exerce em suas práticas.

Palavras-chave: avaliação; enfermagem; ensino-enfermagem; ensino superior; saúde coletiva.

ABSTRACT:

Modern Nursing was institutionalized in England in the 19th century with Florence Nightingale who developed nursing theoretical philosophical concepts. At the end of that century, Brazil needs nursing education to get professional personnel to work in hospitals and late in public health activities. Classes and practical activities were in hospitals only. Healing was the focus on nursing education, although the country had urgent need for collective problem, which demanded the development of sanitary praxis and prevention actions. Nowadays, nursing tries to follow the occupation holistic rule. The undergraduate nursing schools focus on individual care (towards hospital) and collective care (towards community health) according to the country's health system. This paper is a qualitative bibliographical and field research starting with semi structured interviews. The aim is to know the evaluation professors use, especially for internship in collective health in two colleges in Cascavel- PR, Brazil. We had three professors' internship supervisors for the subject. We analyzed data based on themes – evaluation as daily praxis and evaluation on the course project. The results showed that every professor uses a pre elaborated and specific evaluation tool to be used in internship field. Most of them use a formal written tool made by prognosticators. All of them give marks which is the sum of previous values set by the prognosticators. Most of them also say they are pleased with the evaluation tools used. The professors chose the most common ways that can interfere and make evaluation difficult. They are the evaluator himself/herself – the evaluation hooks and stigmata, the institution rules, philosophy, hierarchy and central decision taking, and peers, and evaluation culture. Concerning the Institution Pedagogical knowledge (PPI in Portuguese), most of them said they barely know it. Everyone knows the nursing pedagogical project and they use it to line the professional profile as well as lead his/her evaluation. Finally, most of them know the elements that compose the Institutional Evaluation and most of them believe in the positive benefits between institutional evaluation and pedagogical project concerning their practice.

Key words: evaluation; nursing; nursing teaching; undergraduate school; collective health.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

A – TABELAS

Tabela 1 – Resultado do ENADE 2007 – Cursos de Enfermagem do Paraná	48
Tabela 2 – Resultados do ENADE 2007 – Cursos de Enfermagem estudados	50

B - QUADROS

Quadro 1 – Utilização de instrumento avaliativo	56
Quadro 2 – Instrumentos avaliativos – nota	57
Quadro 3 – Instrumentos avaliativos – nota	60
Quadro 4 – Atribuição de nota ao desempenho do aluno	62
Quadro 5 – Dificuldades dos docentes no processo avaliativo	64
Quadro 6 – Aspectos teóricos, práticos e comportamentais da aprendizagem	65
Quadro 7 – Avaliação docente sobre a relevância do PPI – Cursos pesquisados e a prática pedagógica	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO	21
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
4 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	39
4.1 Função social da avaliação institucional	39
4.2 Breve histórico da avaliação institucional no Brasil	43
4.3 Caracterização dos cursos de enfermagem pesquisados	50
4.4 Procedimentos Metodológicos.....	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
5.1 Avaliação ensino-aprendizagem como prática cotidiana	55
5.2 Instrumentos avaliativos	56
5.3 A autoavaliação e a observação.....	58
5.4 Atribuição de nota ao desempenho do aluno	59
5.5 O docente e sua relação com o instrumento avaliativo	61
5.6 Dificuldades dos docentes	62
5.7 Avaliação ensino-aprendizagem no contexto do Projeto da Instituição e do Curso de Enfermagem	64
5.8 A relação da prática avaliativa docente e as questões que permeiam a avaliação institucional	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	77
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	78
ANEXO2 – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE	79

1 INTRODUÇÃO

As práticas de saúde realizadas na antiguidade voltavam-se à preservação do corpo e espírito. Assim, a mulher se evidenciava como cuidadora de seus entes, enquanto seu companheiro preocupava-se em suprir as necessidades básicas de sua família.

Com o evoluir dos tempos, constatando que os conhecimentos dos meios de cura resultavam em poder, no seio dos grupamentos humanos, o homem, aliando esse conhecimento ao misticismo, fortaleceu tal poder e apoderou-se dele. Observa-se que a Enfermagem está em sua natureza intimamente relacionada, ao cuidar das sociedades primitivas. (GEOVANINI, 2002, p.07)

A história antiga mostra que o cuidado foi protagonizado por personagens antagônicos. A mulher/mãe, com instinto maternal, foi a primeira cuidadora. A prostituta desempenhava tal tarefa a fim de redimir-se com Deus e com a sociedade, ao passo que o homem religioso, representado pelos monges, buscava com seus feitos a salvação de sua alma e a vida eterna.

Os primeiros hospitais eram assistidos pelos monges e destinados a isolar as pessoas que comprometiam a saúde da sociedade, como por exemplo, os leprosos. Não havia nenhuma preocupação com o restabelecimento e/ou cura dos indivíduos. As características patológicas semelhantes, ao longo do tempo, passaram a ser observadas clinicamente pelos cuidadores, os quais iniciaram uma segregação por moléstias, a fim de impedir a disseminação de doenças.

Neste aspecto, a segregação por patologias oportunizou o estudo dos casos apresentados e proporcionou aos cuidadores o aprendizado de sinais e sintomas, conhecimento que, aliado às práticas curativas místicas, em alguns casos, teve êxito, estimulando a troca de experiências entre os cuidadores e a busca de novos conhecimentos. Deste modo, o ensino do cuidado se deu por práticas leigas, desvinculadas de conhecimentos científicos.

A enfermagem moderna foi institucionalizada na Inglaterra no século XIX, pela precursora Florence Nightingale, quando foi convidada pelo Ministro da Guerra da Inglaterra para trabalhar junto aos soldados feridos em combate na Guerra da

Criméia (1854-1856). Para partir rumo à guerra, Florence então elegeu 38 voluntárias, que deveriam ter padrão moral e intelectual e deveriam submeter-se aos critérios de abnegação absoluta, altruísmo, espírito de sacrifício, integridade, humildade e, acima de tudo, disciplina.

Conforme observamos anteriormente, a enfermagem

[...] teve sua origem determinada muito antes, no seio da comunidade tribal primitiva, expressa pelo ato instintivo de cuidar, o qual era garantia da conservação da própria espécie. Só a partir da institucionalização, seu saber foi organizado e sistematizado, dando origem à Enfermagem moderna. (GEOVANINI, 2002, p. 4)

Após a guerra, Florence fundou uma escola de Enfermagem anexa ao Hospital Saint Thomas, que passou a ser modelo para as demais escolas fundadas posteriormente. Desde o início se firmaram as características nightingalianas, expressas em rigorosa disciplina de tipo militar, bem como na exigência de qualidade moral das candidatas. O curso tinha duração de um ano, com aulas diárias ministradas exclusivamente por médicos, que eram considerados os únicos qualificados para ensinar.

Florence Nightingale desenvolveu concepções teórico-filosóficas sobre Enfermagem, alicerçadas em observações sistematizadas, retiradas de suas experiências no cuidado aos doentes, com quatro conceitos fundamentais: ser humano, meio ambiente, saúde e enfermagem.

“Esses conceitos, considerados revolucionários para sua época, foram revistos e ainda hoje identificam-se com as bases humanísticas da Enfermagem tendo sido revigorados pela teoria holística” (GEOVANINI, 2002, p. 26). Essa teoria explica o ser humano que se relaciona com o outro, consigo mesmo e está envolvido com o meio, influenciado por estas interações.

No Brasil, ao final do século XIX, o setor saúde passou a caracterizar-se como um problema econômico-social, devido a inúmeras doenças infecto-contagiosas trazidas pelos imigrantes europeus e africanos. Tais doenças propagaram-se rapidamente nos principais centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo), tanto que os países que mantinham relações comerciais com o Brasil advertiam que não mais abarcariam nas costas brasileiras por medo do contágio de suas tripulações e, por conseguinte, das populações.

O governo brasileiro, diante dessa situação que ameaçava a expansão comercial, sob forte pressão externa, assume então a assistência à saúde e cria os serviços públicos de saúde, tendo à frente Osvaldo Cruz, que instala a Diretoria-Geral da Saúde Pública, com a qual busca incorporar novos elementos à estrutura sanitária. Mais tarde, assume Carlos Chagas, que funda o Departamento Nacional de Saúde Pública.

Deste modo, surge a necessidade de formação de pessoal de Enfermagem, para atender inicialmente aos hospitais e, posteriormente, às atividades de Saúde Pública. O governo instala a primeira Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, em 27 de setembro de 1890. Estabelecia como modelo de formação profissional as escolas de Salpêtrière da França, ou seja, o curso de enfermagem teria a duração de dois anos e as bases curriculares estariam voltadas à assistência hospitalar, evidenciando o enfoque da prática puramente curativa. No entanto, somente em 1923, com a vinda de enfermeiras norte-americanas, tem início o ensino da enfermagem moderna, permeado por fundamentos nightingalianos que substituíram o modelo francês. A instituição foi, então, denominada Escola Ana Nery.

Contrastando com o modelo curativo, começava a despontar a necessidade de o país formar profissionais enfermeiros voltados para ações preventivas. Porém a proposta de formação era centrada na área hospitalar, onde as aulas ainda continuavam a ser ministradas exclusivamente por médicos e o desenvolvimento de estágios prolongados se dava somente em hospitais (GEOVANINI, 2002).

Alguns autores como Rizzotto (1999) provam, por meio de estudos dos programas das disciplinas oferecidas na época, que os profissionais eram formados para trabalharem com a saúde curativa em hospitais. Sendo assim, as aulas eram ministradas neste local, com uma carga horária que exigia exclusiva dedicação das alunas. Desta forma, estudantes supriam a carência da limitada quantidade de profissionais que havia na época.

Conforme esta mesma autora, somente após alguns anos, as enfermeiras norte-americanas ocuparam o cargo de professoras. As aulas aconteciam, na grande maioria (89%), em ambiente hospitalar. O processo de ensino permitia

que a aluna de enfermagem aprendesse por meio do trabalho realizado diretamente aos próprios pacientes.

Com a Reforma Francisco Campos e a constituição de 1934, o ensino e o exercício de enfermagem são alicerçados por normas legais. As enfermeiras formadas na escola Ana Nery tinham sua prática profissional voltada para o ensino e ações de saúde pública e eram denominadas enfermeiras-padrão, enquanto que nos hospitais se encontravam as freiras que exerciam a prática leiga. Somente mais tarde, com a incorporação desta escola à Universidade do Rio de Janeiro, tem-se o enfermeiro com formação de educação superior.

Assim o trabalho de enfermagem passou a ser executado por categorias distintas, ocorrendo uma fragmentação de atividades que determinou uma hierarquia para este campo profissional, subdividida da seguinte forma: enfermeiro (educação superior), técnico de enfermagem (ensino profissionalizante), auxiliar de enfermagem (ensino médio – em extinção).

Atualmente a enfermagem busca seguir os preceitos holísticos da profissão, valorizando o processo do cuidado inerente a sua gênese, que pode ser vivenciado e realizado de várias formas, entre as quais as mais evidenciadas nas escolas de graduação de Enfermagem são o cuidado individual (voltado para a hospitalização) e o cuidado coletivo (destinado à saúde de uma comunidade). O que se percebe junto às escolas formadoras é que o perfil do enfermeiro a ser formado deve atender às necessidades do homem nas diversas fases da vida, estando, também, voltado para o meio no qual está inserido e para as práticas do sistema de saúde vigente no País. Anteriormente centrado no modelo biomédico, atualmente è focado no “entender o cuidado” destinado ao homem em seu contexto histórico e social.

Dessa forma, o contexto coletivo, pouco valorizado outrora, ganha, nos últimos anos, um olhar mais apurado, no sentido de ser entendido (embora nem sempre seja defendido), por parte do governo federal e dos profissionais de saúde, que a atuação na Saúde Coletiva pode ser fundamental para a reorganização do sistema de saúde vigente no país.

Para que este processo seja concretizado, uma das estratégias atuais de mudança, no paradigma do processo saúde-doença, é a adequação da estrutura

curricular dos cursos de saúde ao direcionamento das disciplinas e práticas voltadas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

De acordo com Reibnitz (1998), é fundamental, em uma proposta curricular, o engajamento dos docentes e dos discentes, de modo que todos possam crescer em conjunto, compreendendo-se como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, visto que tanto os docentes quanto os discentes estão aprendendo, compartilhando conhecimentos e crescendo como indivíduos sociais.

Entende-se que, fundamentalmente, é necessário que os profissionais de saúde percebam seu papel no cenário nacional atual. E, ao formar o profissional Enfermeiro, tanto a instituição formadora quanto os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ter a crescente preocupação de entender o sujeito social indissociado do sujeito biológico.

Os cursos de Enfermagem contam com a possibilidade de oferecer condições de desenvolvimento teórico/prático para os alunos em aulas de laboratório, para que algumas competências, como habilidades de comunicação, relações interpessoais e técnicas possam ser adquiridas e somente depois disso eles comecem a prestar cuidados diretamente ao paciente em campo de estágio, alocados em Instituições de Assistência à Saúde e devidamente supervisionados por um docente enfermeiro.

Para Ferreira e Ramos (2006, p. 329),

[...] vivenciamos um período em que há necessidade de mudanças profundas no aparelho formador dos profissionais da saúde, porque o atual, individualista e antropocêntrico, não atende mais às necessidades das pessoas nem do processo de trabalho em saúde. As metodologias para se formar o(a) enfermeiro(a) exigem reorientações educacionais que facilitem a reflexão, o debate e a aplicação cotidiana da Ética no trabalho de ensinar e fazer enfermagem.

Para o Curso de Enfermagem existe também a preocupação de formar profissionais que, além de comprometidos com a sociedade, sejam seguros de suas funções e ações. O enfermeiro deve buscar seu desenvolvimento profissional e deixar de ser mero expectador da evolução científica ou profissional, restrito às atividades baseadas simplesmente na experiência, sem contato com o saber especializado. Ele deve, ao contrário, exercer seu papel baseado em uma

vertente científica estruturada, que atenda à necessidade dos hospitais e da saúde coletiva, constituindo-se como uma prática específica.

Um novo paradigma em saúde se estabeleceu na América Latina e tem-se discutido intensivamente a necessidade de mudança nas metodologias de formação dos profissionais da saúde. Um novo modelo de saúde exige novos sujeitos sociais, novas formas de prestação de serviços e novas maneiras de formar os profissionais da área. (FERREIRA; RAMOS, 2006)

Portanto, torna-se necessário que as atitudes pedagógicas praticadas pelos docentes do Curso de Enfermagem sejam elaboradas para que o aluno assimile o conteúdo e tenha condições de exercer a prática assistencial com toda bagagem teórica necessária para cada circunstância. Pois o *cuidado*, objeto de estudo dessa profissão, objetiva ser oferecido livre de qualquer imperícia e imprudência, em qualquer local ou situação.

Visto que é necessário fortalecer, no ensino de Enfermagem, o comprometimento com as questões sócio-político-biológicas dos indivíduos, entende-se também que é fundamental a preocupação com uma das fases do processo de ensino-aprendizagem que é a Avaliação. O processo de ensino-aprendizagem deve estar constantemente em evolução, no sentido de buscar meios cada vez mais próximos da sinergia que deve existir entre o docente e o discente. E é também por meio da avaliação que as mudanças e/ou transformações, neste processo, podem acontecer.

É função do docente melhorar, constantemente, o desenvolvimento de suas práticas avaliativas. Nesse sentido, entender a complexidade que envolve o processo avaliativo, na esfera do ensino-aprendizagem no curso de enfermagem, torna-se um constante desafio e, ainda mais, quando se trata da avaliação no campo prático e especificamente na área de saúde coletiva.

A disciplina de Saúde Coletiva na sua complexidade é caracterizada, de uma forma geral, como fonte de discussão sobre as questões socio-político-econômico-culturais que envolvem o processo saúde-doença, no qual todos os indivíduos de uma sociedade estão envolvidos de diferentes formas, cada qual tendo suas particularidades respeitadas. Dessa forma, o aluno, na prática de Saúde Coletiva, desenvolve atividades teórico-práticas pertinentes ao cuidado dos indivíduos, tendo como norte o respeito aos princípios do Sistema Único de

Saúde (SUS), garantido em 1988 na Constituição Federal e instituído como prática em 1990.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou na consagração de novos direitos sociais, com modificação de alguns pilares básicos do sistema anterior de proteção social, e na conquista de direitos básicos e universais de cidadania. Desse modo, a saúde passa a ser direito de todos e dever do Estado, com os princípios da universalidade de acesso, da integralidade da assistência, da equidade de oferta e da descentralização político-administrativa, com direção única em cada esfera de governo e controle social.

Na formação do aluno de Enfermagem, a disciplina de Saúde Coletiva busca construir uma concepção dinâmica da saúde, entendida como direito universal (baseada nos princípios do SUS) e como algo construído pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias sociais e culturais. Dessa forma, nesta perspectiva, aborda-se também o envolvimento que o enfermeiro assume junto à comunidade, sendo a educação em saúde um dos fatores mais significativos para a promoção da saúde.

A problemática que envolve o estudo da Saúde Coletiva busca nortear o entendimento de como se estabelecem, em uma comunidade, as relações socio-econômico-culturais e de que forma estas interferem direta e indiretamente sobre a saúde das pessoas. Exige, também, que o aluno conceba conceitos relacionados ao modo de vida dos indivíduos, ao meio em que estão inseridos, suas relações de trabalho e relações interpessoais, que possibilitam a atuação do enfermeiro na promoção, prevenção e reabilitação do indivíduo e/ou comunidade.

Nesse contexto, surge a avaliação como parte intrínseca do processo pedagógico construído no desenvolvimento das aulas teóricas e práticas, trazendo consigo, na maioria das vezes, certo desconforto para docentes e alunos, que pode gerar inquietações e angústias no professor, orquestradas por questionamentos enraizados culturalmente no modo avaliativo empregado, confrontado com o desejo de uma avaliação útil, no sentido de colaborar com a construção do conhecimento.

Pretende-se, com este trabalho, discutir a respeito das práticas avaliativas empregadas pelos docentes de Enfermagem e, de forma específica, pelos docentes que atuam no campo de estágios da disciplina de Saúde Coletiva.

Visa-se, com isso, evidenciar a necessidade de analisar as concepções e práticas avaliativas atuais, a fim de atenuar as dificuldades encontradas pelo docente em realizar a avaliação dos alunos no campo teórico/prático e apontar estratégias que contemplem a melhoria da avaliação, de forma que se possam destacar nos alunos as capacidades produtivas, críticas e criativas, requeridas para a formação do profissional da área de Saúde.

Este trabalho foi desenvolvido de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa de campo de caráter qualitativa, mediante entrevista semiestruturada, com uma população composta por 3 professores do Curso de Graduação em Enfermagem de cada uma das duas Instituições de Ensino Superior pesquisadas; os participantes foram selecionados obedecendo ao critério de atuar ou ter experiência de atuação em disciplina de Saúde Coletiva, mais especificamente, em aulas práticas supervisionadas em campo de estágio; a análise dos dados foi efetuada e sistematizada por meio de categorização de temas, sendo eleitos dois grandes focos de análise: Avaliação como Prática Cotidiana e Avaliação no contexto do Projeto do Curso, o que viabilizou didaticamente a discussão que o trabalho propõe mediante a leitura dos depoimentos dos entrevistados.

No primeiro capítulo será tratada a avaliação no contexto da formação do enfermeiro, delineando-se brevemente sua significativa importância para a sociedade e ressaltando-se a preocupação no que se refere à avaliação, que se considera um dos elementos mais significativos do processo ensino-aprendizagem. Buscou-se trazer os conceitos de renomados autores sobre a avaliação para clarear o foco do estudo.

O segundo capítulo convida à reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente voltada para a melhor formação do aluno. Discute-se também a participação efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem e a visão que se tem da avaliação do ponto de vista desta relação dinâmica.

O terceiro capítulo trata da avaliação institucional, passando pelo seu valor social e também fazendo uma leitura dos principais acontecimentos dos últimos anos que possibilitaram a estruturação do atual sistema avaliativo do Brasil. Este capítulo traz também a caracterização dos cursos pesquisados e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

No quarto e último capítulo serão analisadas e comentadas as entrevistas que foram separadas, metodologicamente, em focos de análise para o melhor entendimento das discussões.

2 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

O ser humano é, por natureza, predisposto às diversas formas de dependências, necessidades e cuidados. De acordo com a fase evolutiva em que se encontra, o indivíduo tem maior ou menor necessidade de ser assistido/cuidado pelo outro, assim como a sua saúde pode ser suscetível a oscilações, de acordo com o tipo de exposição física, química, biológica e psicológica que possa sofrer, com maior ou menor influência, do meio em que vive.

O ser humano necessita de cuidados essenciais para garantir uma boa qualidade de vida, tais como condições adequadas de moradia, higiene, alimentação, educação, trabalho, segurança e lazer, que asseguram ao indivíduo um viver saudável, do nascimento ao envelhecimento e até sua finitude.

O enfermeiro, em sua essência profissional, busca contribuir com a redução da distância existente entre os indivíduos e a sociedade e a vida com qualidade melhor, que afasta os processos patológicos e estabelece entre nascer e morrer tempos cronologicamente adequados.

Bem coloca Ambrozano (2002, p.79):

A enfermagem é a ciência do cuidar humano, do cuidar profissional que se traduz em ações sistematizadas para o atendimento das necessidades humanas básicas do indivíduo e da coletividade, numa troca constante de relação entre o eu e o outro, do humano para o humano, respeitando as fronteiras e transpondo barreiras, as barreiras do preconceito, da ciência positivista, do anonimato; respeitando e assimilando as fronteiras das ciências humanas, seguindo ao lado, compartilhando o saber.

A enfermagem é uma das profissões fundamentais para a sociedade, uma vez que o enfermeiro tem o dever de acompanhar o ser humano tanto saudável quanto doente, em todas as suas fases de vida, ao começar pelo acompanhamento em gestação e infância até a fase adulta e a velhice, com trabalhos de promoção e prevenção de doenças e, principalmente, com o olhar voltado para uma melhor qualidade de vida, estimulando nos indivíduos um correto desenvolvimento físico, psíquico, emocional, social.

Desde seu surgimento, a enfermagem tem a função de assistir todos os indivíduos em diferentes situações, levando em consideração o contexto e o meio em que estão inseridos, para que cada indivíduo, estando saudável ou não, possa ser assistido em suas diferentes necessidades, nas mais diversas formas.

De acordo com Ambrozano (2002, p. 20), “a enfermagem é a ciência do cuidar, do cuidar humanizado, do cuidar planejado, sistematizado, organizado. Do cuidar científico”.

O enfermeiro é o profissional da saúde que atua mais próximo do homem, pois, dadas as circunstâncias do cuidado, muitas vezes esse profissional permanece um longo período do dia em contato com o ser assistido, seja no hospital, onde as pessoas ficam internadas, seja em suas residências, onde os moradores são acompanhados, às vezes, durante vários anos, pelo mesmo profissional.

Schoeller (2002, p. 163) aponta a profissão de enfermagem como,

[...] um trabalho que perpassa a maioria das ações desenvolvidas pelo setor saúde, sejam estas de cunho assistencial ou de suporte ao trabalho de outros profissionais. Seu trabalho é fluído (de difícil delimitação), auxiliar (possibilita a atuação de outros profissionais) e essencial.

Trabalhar na enfermagem significa atuar voltado para estimular, fomentar e propiciar a melhor qualidade de vida às pessoas dentro de suas limitações individuais e/ou coletivas. Como afirma Ambrozano (2002, p.20) “[...] é atuar em prol da qualidade de vida do indivíduo, orientando, olhando, ouvindo, falando, medicando, sondando, banhando, alimentando, oferecendo conforto, fazendo-se confiável, ‘instrumentalizando’ para o amanhã e oferecendo a paz”.

As responsabilidades inerentes à profissão do enfermeiro possibilitam a compreensão da importância da intervenção da enfermagem nas diversas áreas de atuação (tanto nas áreas Hospitalar ou na Saúde Coletiva como em suas múltiplas especialidades) e dos grandes resultados que a atuação do enfermeiro traz não só para os indivíduos assistidos, mas também para a sociedade.

É um trabalho de relevância, que implica na propulsão do desenvolvimento na grande área Saúde, relacionado à assistência e ao seu crescimento científico

ou mesmo ao auxílio e andamento, para que outros profissionais também da saúde possam realizar seus trabalhos e seus progressos científicos.

É sabido que o enfermeiro é um profissional social, membro de equipes de saúde, muitas vezes eleito pelo Ministério da Saúde como líder de ações dos programas nacionais voltados para a Saúde Coletiva. Esse compromisso profissional do enfermeiro faz com que reflexões acerca de questões não só biológicas permeiem o pensar deste profissional, evidenciando que sua atuação transcende as questões fisiológicas e atinge também as questões que propiciam aos indivíduos a condição de percorrer, durante seu viver, caminhos que lhes possibilitem uma vida saudável.

Para Ambrozano (2002, p.25) “[...] como tantos outros profissionais da ciência do cuidar, [os enfermeiros] perceberam e percebem o ser humano na sua totalidade, vendo a enfermagem como colaboradora para a interação mente-corpo-meio ambiente”.

As práticas de saúde idealizadas para os tempos atuais e futuros propõem deixar para trás o cuidado dicotomizado, fragmentado, outrora defendido como cuidado especializado. A busca do rompimento da prática de saúde puramente voltada para a cura de doenças permite acreditar que o cuidado dedicado à promoção de saúde e prevenção de doenças está sendo pensado principalmente nas cadeiras universitárias, possibilitando que se tenha esperança de que o cuidado curativo não será mais, daqui para frente, tão cultuado como até então.

O novo paradigma da enfermagem, então, passa a ser a busca pelo conhecimento mais complexo, que venha instrumentalizar o enfermeiro na compreensão das necessidades do homem atual, visualizado na sua totalidade e especificidade. Uma enfermagem pautada no conhecimento reflexivo e crítico que prima pela pesquisa e pela aproximação cada vez maior da profissão de seu objeto de estudo, que é cuidar de indivíduos.

Tendo em vista estas considerações sobre a importância do trabalho desenvolvido pelo enfermeiro para com os indivíduos e a sociedade, no que tange tanto à assistência direta quanto à assistência indireta e, muitas vezes, o gerenciamento das ações multiprofissionais na área da saúde, cabe, mais uma vez, ressaltar que a formação do enfermeiro deve ser minuciosamente considerada e elaborada. Desta forma, é inegável a necessidade de docente e

aluno concentrarem esforços para promoverem a melhor formação possível para o desenvolvimento de tal profissão.

O processo ensino-aprendizagem é considerado o centro das atenções e a avaliação é vista como uma aliada das partes envolvidas (professor-aluno), pois pode ser usada como a bússola que direciona o conhecimento. No entanto, muitas dúvidas e questionamentos a respeito do processo avaliativo permeiam a atuação docente e interferem significativamente no ensino-aprendizagem.

A avaliação é entendida por Fernandes (2008) como uma prática social de domínio científico, indispensável para observar características, para compreender e levantar com mais exatidão os problemas que afetam diretamente a sociedade, de uma forma geral, como os problemas com a qualidade do Sistema Público de Saúde, a Educação, a distribuição de recursos e o enfrentamento da pobreza. O autor acredita que “um dos desafios que hoje se coloca à avaliação, em geral, é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas [...]” (p. 05).

No campo da educação, a avaliação é entendida, geralmente, como componente fundamental para que o processo ensino-aprendizagem possa desenvolver seu papel na construção do conhecimento. No ensino superior, a problemática “avaliação” ganha mais um agravante, porque o docente nem sempre conta com bagagem pedagógica avaliativa suficiente para analisar e refletir criticamente sobre o processo avaliativo que emprega em suas aulas.

Tyler (1974, p. 99) diz que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino”.

Na graduação de enfermagem, a atuação do professor/enfermeiro vem sendo discutida nas últimas décadas, com a preocupação de que este profissional, geralmente no acúmulo de funções e também pelo pouco conhecimento pedagógico, acaba por apenas reproduzir o modelo avaliativo que obteve de seus professores e de suas experiências enquanto aluno e não busca refletir sobre sua prática avaliativa.

Scriven (1978, p. 50-53) conceitua avaliação como “uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas”.

O professor do ensino superior da atualidade vê novos e importantes desafios surgirem diante de sua atuação docente, cabendo-lhe não apenas o domínio dos conhecimentos específicos da disciplina que ministra, mas também das habilidades didáticas para administrar com criatividade e autonomia o processo ensino-aprendizagem, contemplando a prática avaliativa com o intuito de favorecer uma significativa produção de conhecimento por parte dos alunos.

Para Stufflebeam (1978, p. 127), a avaliação não deve ser entendida como medida, pois esta é muito “limitada e inflexível para satisfazer a amplitude de informações exigidas pela avaliação”. Para o autor, é “[...] o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”.

Para tanto, faz-se necessário que professor e aluno conheçam os objetivos previstos para a formação acadêmica do enfermeiro, o que deixa claros os rumos que devem seguir juntos para atingirem os objetivos inicialmente propostos. Possibilita, também, ao docente assumir com maior consciência a responsabilidade do papel fundamental de julgamento que exerce, se o fizer de modo integral, ou seja, considerando a totalidade do comportamento do aluno diante do que lhe é cobrado.

Devido à complexidade avaliativa que angustia, com frequência, o docente, surgem outras perguntas, inspiradas pela visão crítica de Luckesi (2003) sobre o tema: Qual modelo avaliativo utilizar? A avaliação faz jus às possibilidades de desenvolvimento do aluno?

Por mais difícil que considere esta questão, o docente não pode deixar de fazer esse exercício cotidianamente. É muito importante que haja dúvida para que possa haver também atitudes de mudança com relação a pontos de insatisfação referentes ao ato de avaliar ou para que se possa pensar na avaliação que será proposta.

Haydt (2004, p.14) contribui com o pensamento de mudança nos métodos de ensino afirmando que, atualmente, “a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação assume uma dimensão orientadora”.

O esforço para construir uma avaliação que fuja aos moldes de provas e testes não indica, em absoluto, falta de comprometimento ou flexibilidade em

relação à apreensão dos conteúdos. Faz-se necessário registrar que a opção por introduzir metodologias alternativas de avaliação não está ancorada no interesse de facilitar a aprovação dos alunos, assim como se deve reconhecer que a ausência de avaliações 'tradicionais' implica, em muitos casos, que o aluno não estude. Os períodos de realização de provas e testes, às vezes, são os únicos momentos em que os alunos realmente sentam para ler os assuntos discutidos em sala de aula.

Com relação às funções da avaliação do ensino superior, destacam-se as funções classificatória, burocrática e de certificação, destinadas à produção e ao registro das notas/conceitos que classificarão o aluno, promovendo-o ou não para a série seguinte, ou que lhe concederão ou não um certificado de conclusão de curso.

De acordo com Luckesi (1995), as abordagens transformadoras enfatizam as três funções básicas da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Na avaliação diagnóstica, o aluno é parâmetro de si mesmo, não sendo comparado ao grupo. O diagnóstico pode ser feito antes e durante a ação pedagógica. Realizada antes 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 objetivos.

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 percorridos.

Entende-se que a avaliação é uma ferramenta fundamental, que completa e apóia a proposta pedagógica na construção do conhecimento, oportunizando o acompanhamento, a correção, a reorientação e o estímulo à aprendizagem. Desta forma, o estudo dos conceitos da avaliação permite percebê-la não como uma instância isolada das outras práticas pedagógicas, mas como parte constitutiva do processo educativo, integrada às demais estratégias de ensinar e de aprender.

Na concepção de Haydt (2004, p.16), a avaliação diagnóstica assume o papel de “[...] constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários [...] se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens”. Ela também é utilizada para caracterizar “[...] eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los”.

De fato, os resultados das avaliações diagnósticas oferecem os elementos necessários para a tomada de decisões no planejamento do projeto político-pedagógico do curso. Os resultados das avaliações formativas apontam as necessárias correções nos desvios que ocorrem durante a execução da ação pedagógica planejada e os resultados das avaliações somativas da própria instituição, de professores e de alunos, fornecem subsídios para o replanejamento do projeto inicial, sempre em busca de uma ação de melhor qualidade.

A avaliação formativa, para Luckesi, apresenta-se como função controladora, utilizada no transcorrer do processo ensino-aprendizagem durante o período letivo, no intuito, como aponta Haydt (2004, p.17) “de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos [...]”. Portanto, Haydt (apud Turra, 1975, p. 185-186) acredita que a avaliação formativa visa fundamentalmente “[...] determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”. Já a avaliação somativa assume papel classificatório, geralmente realizado ao término do curso. Visa, em síntese, classificar os alunos como aptos e não aptos para promoção de uma série para outra ou de uma fase para outra.

Para Fernandes (2008), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento essencial que, muitas vezes, é utilizado na construção social, que é particularmente complexa, pois envolve pessoas em seus respectivos contextos, que vivenciam suas práticas cotidianas e suas próprias políticas. Esses fatores estão diretamente ligados à natureza do que é avaliado, devendo-se levar em conta suas finalidades, lógicas e políticas próprias.

Por isso, qualquer que seja a perspectiva teórica ou filosófica adotada (e.g., avaliação baseada em objetivos, avaliação orientada por critérios, avaliação deliberativa e democrática, avaliação focada na utilização e nos utilizadores), dificilmente as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas assim como as questões relativas à sua utilização, à participação dos intervenientes e aos potenciais utilizadores. (FERNANDES, p. 05)

Diante desses apontamentos, nota-se que as varias formas avaliativas podem, ou melhor, passam a ser usadas de diferentes maneiras e em contextos complexos. O docente precisa buscar a prática avaliativa que mais se afina com o conteúdo teórico ou prático para qual esta voltado. Acredita-se, então, que o docente precisa evitar as “amarras” em determinadas práticas avaliativas, ou seja, o processo avaliativo deve ser dinâmico e exigente, no sentido que ele reavalia constantemente a avaliação que esta sendo empregada e, dessa forma, se aproxima da melhor forma de avaliar.

O ensino de saúde tem sido um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida tanto para o profissional que está sendo formado, quanto no reflexo que suas atitudes trarão à sociedade. Acredita-se que as experiências e vivências dos docentes profissionais de saúde possam contribuir para a construção do conhecimento do aluno da área de saúde, porém é certa a preocupação de que o docente dessa área e, especificamente, o professor/enfermeiro precisa adquirir conhecimentos pedagógicos e não somente aprimorar seus conhecimentos técnicos.

Refletir criticamente acerca da prática desenvolvida é uma exigência, pois sem isso a teoria torna-se mero discurso e a prática puro ativismo (FREIRE, 2004). Refletir sobre o próprio fazer é um passo importante a ser dado pelos docentes em busca de uma prática educativa que contribua para a formação de enfermeiros críticos, reflexivos, questionadores, compromissados e humanos. Refletir acerca dessa questão não é somente uma busca por justificativas, mas, é acima de tudo, descobrir o que está sendo feito e o que idealmente se deseja fazer (CESTARI, 1999).

É necessário que o Enfermeiro docente persiga a ideia de que a sua prática pedagógica deve seguir alguns conceitos básicos fundamentais e que estes poderão alicerçar conhecimentos e transpor mitos, possibilitando condições favoráveis ao desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes. Tais conceitos serão apresentados e discutidos de forma sucinta no capítulo seguinte.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo traremos das ideias de alguns renomados autores a respeito da prática pedagógica orientada pelo conhecimento teórico e das várias abordagens e pontos de vista que permeiam a construção do processo ensino-aprendizagem.

O professor dos tempos atuais vê seu trabalho e sua função sofrendo várias mudanças, sob a forte influência das transformações sociais e políticas que o Brasil e os demais países em desenvolvimento vêm sofrendo nas últimas décadas. O aumento do número de alunos, viabilizado pela política de ampliação do acesso ao ensino superior; a despreocupação por parte do governo e sociedade com a qualidade da educação; o impacto, no seu dia-dia profissional, das novas formas didático-pedagógicas exigidas no ensino e na construção de novos conhecimentos, dentre outros desafios, levam o professor a exigir mais de si, no sentido de assumir um novo papel social, o que repercute na sua identidade profissional.

No meio disso tudo, situa-se o trabalho cotidiano do professor em sala de aula ou em campo de estágio, o qual conta com sua bagagem intelectual e técnica adquirida na formação básica, enriquecida pelas experiências profissionais e por seus estudos adicionais.

Como coloca Gatti (1996), “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e a suas formas de atuação profissional”.

A prática pedagógica é a expressão da luta dos homens em busca de sua humanização e liberdade; é a expressão de sua luta cotidiana pela tomada de consciência de sua condição, numa realidade concreta, socialmente construída e que necessita ser superada. E tal superação só pode ser obtida por meio do diálogo e da solidariedade, respondendo e respeitando a vocação ontológica do homem de ser sujeito (FREIRE, 1975).

É pelo trabalho do professor que a escola e a sociedade se alimentam de conhecimentos, mediante a garantia de continuidade das experiências humanas.

A escola, então, por meio da criação e recriação de saberes significativos, contribui para a manutenção da sociedade contemporânea.

Neste sentido, acredita-se que a escola pode concretizar-se enquanto instrumento de humanização e de conscientização dos homens. Esta escola, porém, deve atender aos fundamentos da prática pedagógica orientada para a liberdade e também assumir e submeter-se aos requisitos do processo educativo crítico, voltado para a responsabilidade social e política (ROZENDO et al, 1999).

Para cumprir com o papel de mediador na aquisição do conhecimento, apresentando o elenco de informações de forma adequada à condição de compreensão que o aluno possui estruturalmente, o professor precisa agir “psicopedagogicamente” (termo utilizado por Frota, 2004). Observar, educar o seu olhar na perspectiva do outro, adotar a escuta como meio de conhecer mais o seu aluno, refletir sobre sua “práxis”, buscar nas pesquisas e em outros profissionais a resposta para suas questões, em algumas circunstâncias resgatar o aluno, conduzindo-o ao prazer de conhecer e aprender – são ações que poderão ser implementadas pelos professores (FROTA, 2004).

Ao realizar seus planejamentos, o professor que atua com uma atitude “psicopedagógica”, antes de organizá-los, considera as vivências, os conhecimentos e as informações que o aluno carrega e a sua forma de ver e de viver no mundo moderno, para optar por uma forma metodológica que o auxilie a transpor o conteúdo sistematizado, científico e a promover uma aprendizagem significativa.

Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

Para Frota (2004), é necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, a fim de que o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem, com isso, ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais de

nossa sociedade, mas sim como um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Muito se tem escrito, lido, refletido sobre as práticas pedagógicas, as possibilidades de mudanças nas tendências mais tradicionais de ensino, porém é na ação de educar, de ensinar e aprender que essas novas estratégias deveriam concretizar-se, o que, pelos mais variados motivos, nem sempre acontece. Idealmente não deveria haver verticalidades nessa relação, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23).

Refletir criticamente acerca da prática desenvolvida é uma exigência, pois, sem isso, a teoria se torna mero discurso e a prática puro ativismo (FREIRE, 2004). Refletir sobre o próprio fazer é um passo importante a ser dado pelos docentes em busca de uma prática educativa que contribua para a formação de profissionais críticos, reflexivos, questionadores, comprometidos e humanos. Refletir acerca dessa questão não é somente uma busca por justificativas, mas, acima de tudo, é descobrir o que está sendo feito e o que idealmente se deseja fazer (CESTARI, 1999).

De acordo com Reibnitz (1998), é fundamental, em uma proposta curricular, o engajamento docente e discente, de modo que todos possam crescer em conjunto, compreendendo-se como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, visto que tanto os docentes quanto os discentes estão aprendendo, compartilhando conhecimentos e crescendo como indivíduos sociais.

Os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, em especial os docentes, necessitam entender que ensinar não é apenas um dom, mas é também uma ciência que exige domínio ou, pelo menos, conhecimento aprofundado de várias habilidades e saberes (CESTARI, 1999).

É função do educador encaminhar o educando para a descoberta e a prática dos valores por intermédio dos quais a educação ganha sentido e o próprio educando se autorrealiza, o que se efetua por meio do processo ensino-aprendizagem. Qualquer modelo, plano ou sistema de ensino-aprendizagem deve considerar as diferenças individuais, habilidades, experiências prévias e estilos de vida.

O aluno, para aprender, precisa realizar um trabalho cognitivo de análise e revisão de seus conhecimentos, a fim de que os conhecimentos sejam realmente

significativos e propiciem um nível mais elevado de competência. A influência do professor e da sua intervenção pedagógica é que torna significativa a atividade do aluno (VALSECCHI; NOGUEIRA, 2002).

Todas as ações de um professor são orientadas pela forma como ele vê o mundo, pelos objetivos que pretende atingir, pela sua concepção de educação etc. Entretanto, o professor nem sempre é capaz de explicitar claramente as teorias de aprendizagem que o influenciaram, muito embora um espectador experimentado possa identificá-las mediante a observação. Para o professor promover sua prática docente é necessário alto conhecimento técnico, reflexão constante e engajamento intelectual e afetivo. Ele deve estar em busca de inovação, propondo novas formas de atuação que facilitem o aprendizado.

O relevante é que a atuação do educador seja coerente, consciente e adequada do ponto de vista educacional, o que pode ser alcançado após análise cuidadosa das teorias existentes, bem como mediante o conhecimento e a reflexão acerca do ambiente em que se processa o ensino e como ele é influenciado por estas teorias. Cabe ao professor utilizar todos os recursos disponíveis para facilitar o aprendizado, fazendo com que seus alunos reflitam criticamente e construam seu próprio saber (PETTENGILL et al, 1998).

Uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa também estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos. Mediante a valorização da ação reflexiva e da disciplina tomada como capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento, instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela (CUNHA, 1997).

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor metodologias que contemplem elaboração de projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e para torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Deve-se entender que todo aluno tem o potencial para desenvolver sua inteligência, desde que adequadamente estimulado. Portanto, a escola deve considerar as diferenças entre os alunos em lugar de ignorá-las e garantir a cada um a possibilidade de desenvolver todo o seu potencial.

Nesse sentido, seria função da escola enfatizar uma educação centrada no aluno, em seus interesses, aptidões e objetivos, ou seja, a escola deveria trabalhar com as diferenças para que elas sejam usadas a favor do aluno. Dessa forma, ele se sentiria bem consigo mesmo e teria possibilidade de tornar-se um cidadão integrado em sua comunidade.

O ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem, determinando a necessidade de interação por parte dos envolvidos. Dessa forma, é interessante ressaltar que o mais importante na relação constituída por esse binômio professor-aluno é o entendimento por parte professor de que o primordial é acompanhar a aprendizagem do aluno e evitar dedicação demasiada ao assunto a ser ensinado, ou mesmo às técnicas didáticas como tais. “O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno” (SANTOS, 2001, p.70).

Para Valsecchi e Nogueira (2002, p. 143),

O aluno, para aprender, precisa realizar um trabalho cognitivo de análise e revisão de seus conhecimentos, a fim de que os conhecimentos sejam realmente significativos e propiciem um nível mais elevado de competência. A influência do professor e da sua intervenção pedagógica é que torna significativa a atividade do aluno.

O professor, tanto na sala de aula quanto na supervisão de estágios, além da autonomia, tem como pressuposto a capacidade didático-pedagógica, mas o seu compromisso com o ensino vai, além disso, incluindo, por que não dizer, a cumplicidade com os alunos, que faz da atividade cotidiana de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos os envolvidos na busca do aprender.

O professor, a nosso ver, apresenta características inegáveis de um profissional ético e autônomo, inspirando-se nas permeáveis vertentes da sensibilidade, o que o leva a buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e o inspira a cuidar da igualdade de aprendizagem e a

dar o tratamento adequado a cada aluno, respeitando particularmente as características pessoais de cada um.

Os alunos devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupação e desejos para sentir-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoque o enriquecimento de todos.

Assim, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca com os alunos, para que, juntos, eles criem o entendimento que possibilita condições criativas para o desenvolvimento de tarefas e estratégias, competências e conhecimentos. Nesse aspecto, a atuação compartilhada do professor e do aluno, no cenário do ensino-aprendizagem, adquire papel fundamental por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração.

Entende-se que a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado, no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento e dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens e dos problemas que têm de superar.

A discussão e a negociação orquestradas pelo professor permitem que a comunicação entre os envolvidos estabeleça definições de determinadas situações que dão sentido tanto às mensagens trocadas, quanto ao processo de ensinar e aprender recíproco e, portanto, não consistem apenas na transmissão de ideias e fatos, mas principalmente, de acordo com as premissas sobre o processo pedagógico, oferecem novas formas de ver as ideias e pensamentos e de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar, relacionar e processar as informações recebidas e concebidas de modo a construir novos significados.

Para Santos (2001, p.70),

O segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos. Esse entusiasmo pode e deve ser canalizado, mediante planejamento e metodologia adequados, sobre tudo para o estímulo ao entusiasmo dos alunos pela realização, por iniciativa própria dos esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige.

Neste contexto de busca da melhor interação professor/aluno, surge à avaliação como parte intrínseca e fundamental do processo pedagógico construído no desenvolvimento das aulas, que traz consigo, na maioria das vezes, certo desconforto para docentes e alunos. Gera, por vezes, inquietações e angústias no professor, produzidas e impulsionadas por questionamentos enraizados culturalmente no modo avaliativo tradicional empregado, confrontado com o desejo de uma avaliação inovadora e mais útil, no sentido de colaborar com a construção do conhecimento.

Estes questionamentos permeiam a construção da interação professor-aluno, tantas vezes almejada pelo docente, que se confronta com questões do tipo: Como desenvolver as avaliações? Que propostas poderiam ser feitas? Como avaliar conteúdos densos, sem a angustiante sensação que as provas causam? Como as avaliações poderiam propiciar reflexão e crítica?

Felizmente, muitos profissionais que atuam no vasto campo da educação concordam que se devem utilizar os mais diversos recursos didáticos como fonte de estímulo à construção do conhecimento com os discentes. Contudo, muitas vezes há um hiato entre a proposta dinâmica das aulas e a avaliação da aprendizagem, prioritariamente marcada pelo 'teste' e pela 'prova'.

De acordo com Luckesi (2003), dependendo do modo como é conduzida, a avaliação pode inibir toda a criatividade suscitada nos alunos durante as aulas, assim como o discurso da formação cidadã para o desenvolvimento de pessoas plenas fica esvaziado de um sentido prático, pois o processo de construção de um conhecimento democrático passa a ser válido somente até determinado ponto e, com frequência, a 'nota' torna-se a medida fundamental e classificadora do aluno 'bom', 'regular' ou 'ruim'.

A avaliação deveria estabelecer um 'diagnóstico' do estágio em que se encontra o aluno, visando à tomada das decisões necessárias para que ele possa avançar no processo de aprendizagem. Contudo, sua atual função classificatória termina por estigmatizar o aluno, fato este ratificado pelos documentos, oficialmente emitidos pelas escolas, em que constam as notas.

Diante destas questões, pensamos ser interessante focar um primeiro ponto: paremos para pensar no significado das palavras 'prova' e 'teste'. A tradição do nosso ensino ressalta que o aluno deve 'provar' que sabe ao

professor. Seus conhecimentos devem ser ‘testados’ pelo professor, que julgará se a sua “visão social de mundo” (LÖWY, 1991), ou seja, se suas ideias, crenças, valores, representações e orientações cognitivas são ‘adequadas’ ao conhecimento que o professor transmitiu. Muitas vezes, a visão social de mundo do aluno é vista pelo professor como ‘oposta’ à sua. Assim, com o poder que lhe é atribuído, caberia ao professor julgá-la como ‘errada’ ou ‘ruim’.

De imediato, percebemos que o processo de avaliação que se perpetua em nossa sociedade retrata uma relação verticalizada de ensino-aprendizagem, em que o aluno prova o que sabe respondendo àquilo que o professor estipula como essencial. Se este essencial, predefinido de forma não dialógica, estiver cem por cento de acordo com o que o professor definiu, o aluno terá nota máxima. Isto, sem mencionar o fato de que, muitas vezes, a avaliação é utilizada de forma autoritária. Conforme aponta Moretto:

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos *de cor*, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um recurso tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Sentenças como *anotem, pois vai cair na prova, prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova, se não ficarem calados vou fazer uma prova surpresa, já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova*, e outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva [como] tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem. (2004, p. 93, grifos do autor)

O mesmo autor acrescenta: “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas” (MORETTO, 2004, p. 96). Entendemos que a visão repressora da avaliação não contribui para o aprendizado do aluno e ainda impede que o mesmo tenha uma vinculação afetiva positiva com o conhecimento. E mais: a avaliação pode ser um momento privilegiado de reflexão e crítica sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. De igual modo, em nossa experiência queríamos propor uma avaliação democrática, contraposta às avaliações tradicionais, autoritárias, que exigem a submissão do aluno ao conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula e “não permitem a

construção do conhecimento, mas apenas testam conhecimentos”, conforme aponta Luckesi (2003).

Na tentativa de estipular formas transgressoras deste modelo repressor, Cuéllar (1997) nos apresenta, por meio de seus estudos, que é possível avaliar fazendo uso criativo de vários modos de expressão, como a arte, a música, a dramatização, os recursos pictóricos, o trabalho com argila, a prosa e a poesia, como elementos facilitadores da criação.

Em relação à criação, é interessante explorar o pensamento de Cuéllar, que nos diz:

Hoje, mais do que nunca, é necessário cultivar a criatividade humana, pois, em um contexto de rápida mutação, os indivíduos, as comunidades e as sociedades só podem adaptar-se ao que é novo e transformar sua realidade por meio da iniciativa e da imaginação criadoras. A noção de criatividade deve ser amplamente utilizada, não apenas para se referir à produção de novas obras ou formas artísticas, mas para buscar soluções de problemas em todas as áreas possíveis. Longe de ser exclusivamente ligada às artes, a criatividade é vital para a indústria e o comércio, a educação e o desenvolvimento social e comunitário. (CUÉLLAR, 1997, p.101-102)

Desse modo, segundo o autor, a criatividade deve ser desenvolvida, nutrida e cuidada, pois não é matéria que possa ser ensinada ou encomendada. O esforço por construir uma avaliação que fuja aos moldes de provas e testes não indica, em absoluto, falta de comprometimento ou flexibilidade em relação à apreensão dos conteúdos.

Na verdade, o docente de enfermagem precisa instrumentalizar-se teoricamente para realizar, de modo satisfatório, seu trabalho, criando sua própria didática, ou seja, sua própria estratégia de ensino em situações específicas, de acordo com o contexto social em que atua, aproximando o aprendizado de enfermagem à realidade.

Conforme Ferreira e Ramos (2006, p. 330), “não basta adotar metodologias e meios inovadores, se o docente não tiver uma concepção pedagógica estruturada para fundamentar e direcionar sua prática educativa”.

Essa situação se agrava, pois as bases pedagógicas necessárias para o ensino, muitas vezes, não estiveram ao alcance dos professores durante sua própria formação e não lhe foram exigidas para assumir funções docentes. Dessa

forma, poucos se preocupam em buscar tais conhecimentos após ingressar na carreira docente.

A falta de formação específica para a docência dos professores do ensino superior preocupa, como apontam Belei et al (2006, p. 405): “O curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério [...] para lecionar no curso superior basta ser graduado em qualquer especialidade”.

Na maioria das instituições de ensino superior, os profissionais docentes apresentam grande experiência profissional, titulações em diversas áreas, desenvolvem trabalhos de pesquisa voltados para suas especialidades, mas no que se refere ao ensino apresentam sérias limitações e despreparo, por não terem o conhecimento científico necessário para participar com qualidade do processo ensino-aprendizagem.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Considerou-se importante estudar a avaliação institucional, pois a atuação docente em sala de aula está intrinsecamente vinculada à proposta de sua instituição. Além disso, julga-se que não possa ocorrer avaliação de caráter formativo dentro de uma instituição que tenha como princípio a competição e a classificação. Neste capítulo, coube também ressaltar e caracterizar os cursos de enfermagem pesquisados, assim como trazer os procedimentos metodológicos utilizados para delinear os passos seguidos na realização deste trabalho de pesquisa.

4.1 Função social da avaliação institucional

A função social da avaliação esta relacionada a uma concepção de universidade comprometida com o desenvolvimento da ciência e com a construção de uma nova ordem social. Sem dúvida, o terreno das concepções de universidade é complexo e marcado por elementos de ordem ideológica e política. Parece haver consenso quanto ao papel ou objetivo da universidade no que diz respeito à formação de profissionais e à produção e disseminação de conhecimentos. As diferenças aparecem quando se trata de definir a finalidade destas atividades ou os objetivos da instituição.

Para Sander (2003, p. 09),

Dois são os elementos essenciais de uma política social relevante e sustentável comprometida com a consecução da equidade e a promoção da cidadania: a educação e o trabalho. A educação está diretamente relacionada com a formação da cidadania civil e política, a preparação para o trabalho, a promoção de um futuro sustentável e a consecução do desenvolvimento humano alicerçado na liberdade individual e na equidade social. A educação deve, por tanto, ser a primeira prioridade da política social; a primeira prioridade na alocação do gasto público; a primeira prioridade nas preocupações das instituições da sociedade civil organizada, em particular a família, a igreja e as múltiplas instâncias comunitárias dos movimentos sociais.

Neste sentido observa-se que, entre a avaliação que objetiva a análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização – realizada, em

princípio, por todos os membros envolvidos – e a avaliação que emana de alguma instância burocrática (e que, a partir desse nível gerencial, aplica-se a amplas parcelas da população compulsoriamente), pode-se verificar uma pluralidade de práticas avaliativas, que atingem distintos âmbitos de aplicação, como o da avaliação da aprendizagem, o da produção do conhecimento e até o da eficiência da instituição em gerir essa relação.

Para Belloni (2000, p.186),

[...] é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade. Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la.

Acrescenta-se que a função social da avaliação é um processo de constante autoconhecimento e reconstrução institucional, caminho para a construção da interlocução, ou seja, da mediação com a realidade social. O processo de investigar e produzir conhecimento, de formar profissionais, de qualificar professores, de estender o conhecimento à sociedade e de projetar e construir o futuro se dá de uma maneira sistemática e continuada. Da mesma forma, a avaliação, independentemente de funções de supervisão e controle, é um processo de estreitamento de relações com a sociedade, na construção da relevância social do seu projeto científico.

Em suma, o sucesso das políticas públicas de avaliação passa pelo respeito e reconhecimento da importância do projeto institucional, único referencial capaz de qualificar o conceito de qualidade de ensino que se pretende construir no interior dos estabelecimentos de ensino. É para o conjunto de atores que compõe esse cenário que a avaliação deve adquirir importância para que eles possam dar sentido ao seu trabalho pedagógico, sem perder de vista o contexto político, econômico e social em que este se insere.

A partir do entendimento de que a educação tem papel ativo e significativo na transformação social, considera-se a avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social.

Para Dias Sobrinho (1989), “nenhuma avaliação isoladamente pode dar conta de uma realidade tão complexa como é a avaliação superior”, motivo pelo qual não poderíamos desconsiderar, por exemplo, a validade da avaliação somativa, que permite julgar o mérito, continuidade ou exclusão do objeto, tendo um caráter regulatório, classificatório.

No Brasil, a avaliação da educação superior vem sendo problematizada por atores institucionais distintos (públicos e privados), que vêm desenvolvendo propostas, projetos e preocupações sobre a temática estudada, que, não raramente, se revelam contraditórios. De certo modo, é consensual o fato de que a avaliação institucional deve constituir-se em reflexão acerca do trabalho realizado com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar as funções sociais da universidade para melhoria das condições de vida da população brasileira.

A avaliação aparece como rica oportunidade para redefinir ou reafirmar a missão institucional e seus valores, revelando-se excelente exercício formativo para a comunidade acadêmica, que passa a responsabilizar-se pelo uso dos resultados, com vistas a ajustes ou redirecionamentos necessários.

Cabe, no entanto, não desconsiderar algumas ciladas das atuais proposições avaliativas centradas no produto, que subestimam seu processo de edificação. Essa lógica avaliativa já estava sendo superada devido à crítica rigorosa e desveladora que vinha sofrendo por parte dos especialistas da área, conhecedores de seus limites e disfuncionalidades, dando lugar a uma concepção de avaliação processual, contínua, integralizadora. O retorno a uma avaliação orientada por princípios positivistas acaba servindo à regulação e à manutenção do estabelecido, sob outras formas. Mesmo anunciando a mudança, a base que a sustenta é a negação da própria mudança, pelo menos em seus aspectos substantivos, e guarda nítida dependência dos critérios quantitativos pensados por técnicos, à luz dos interesses que representam e que não são facilmente identificados.

Conforme aponta Belloni (1989, p. 187):

A educação é instrumento social, político e econômico não para produzir, de forma isolada, a mudança social, mas para servir de instrumento para que os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança. O saber científico e o popular, o universal e o regional, são produtos da humanidade e é princípio democrático fundamental que todos tenham pleno acesso a ele.

Ainda para Belloni (1989), nesta perspectiva, a avaliação é mais do que apenas um debate técnico ou metodológico, ou um conjunto de critérios para credenciamento ou ranqueamento de IES. Ela implica um “empreendimento ético e político” (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 73) sobre os meios e os fins do sistema de educação superior e de cada um das instituições. É parte desta tese que a avaliação é instrumento poderoso no processo reconstrução/consolidação da educação brasileira, em especial da educação superior pública, pois a esta cabe a responsabilidade da educação da maioria da população, formação de profissionais nas áreas de ponta e do desenvolvimento da ciência e tecnologia indispensáveis para a determinação da democratização da sociedade e para o desenvolvimento do País.

Qualidade de ensino só se obtém por meio de gestões que se orientam por planejamentos globais e competentes e que ousam articular o compromisso com os índices de produtividade, com a escolha produtiva e ética dos melhores caminhos ou atalhos a serem seguidos para simultaneamente responder ao mercado e à sociedade a quem prioritariamente se deve prestar contas. Essa parece ser condição básica para entender e superar os mitos e dilemas contidos no uso da avaliação como instrumento decisivo ao recredenciamento das instituições de ensino superior. Coelho (1997, p.46) ressalta que “enquanto espaços por excelência da razão, da crítica, as universidades, públicas e privadas, devem, em primeiro lugar, fazer a crítica rigorosa e radical de si próprias”. E isso implica saber aonde se quer chegar e para o que se trabalha.

Definidas essa premissas, vemos que o gestor pode ser sujeito estimulador e propenso à dinamogenia do sistema de desenvolvimento positivo da instituição, pela alteração da cultura avaliativa que envolve tanto a comunidade interna como externa. Ao reconhecer a delicadeza de sua tarefa, o gestor saberá efetuar as escolhas certas, sem as quais a avaliação institucional poderá permanecer no plano do indispensável, porém impossível, improvável e indesejável.

A educação e a universidade são, com certeza, um desses espaços privilegiados de construção e expressão de indivíduos auto-orientados, voltados estritamente para suas práticas acadêmicas, competindo entre si pelo

crescimento acadêmico, por melhores colocações no mercado intelectual e transformando o investimento pessoal no motivo central de seu trabalho.

Entende-se a avaliação da educação superior como um processo sistemático e institucional que tem por objetivos básicos o autoconhecimento e a tomada de decisão. Estes objetivos estão voltados para a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e à sociedade.

É, portanto, uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema de educação superior como um todo, pois interfere e produz efeitos em seu funcionamento presente e futuro. Ademais, tem implicações sobre a sociedade e sobre a ciência, a quem seus produtos finais são endereçados.

4.2 Breve histórico da avaliação institucional no Brasil

É no intuito de subsidiar o entendimento crítico desse trabalho e de atingir uma relevante preocupação com a forma em que se avaliam determinados objetos, projetos, programas e instituições, que se apresenta um breve relato, baseado em autores como Penna Firme (1994), sobre como foi trabalhado e construído o processo avaliativo no campo educacional nos últimos cem anos.

Segundo a autora acima mencionada, desde o século XX a avaliação apresenta características estruturais peculiares no avançar das décadas, o que denota uma evolução acima de tudo conceitual.

Sabe-se que a preocupação específica com a avaliação da qualidade do sistema educacional nasceu na década de 1980, nos Estados Unidos e em alguns países europeus, no contexto de um processo mais global de crise financeira e diminuição dos incentivos governamentais destinados aos gastos com as políticas públicas. Também na América Latina, a avaliação da qualidade educativa, em nível nacional, foi progressivamente implantada, buscando constituir-se um dispositivo de regulação e controle social apoiado em deliberado planejamento, que almejava conceber a educação como um espaço social de mediação entre o indivíduo que aprende e a sociedade e o desenvolvimento científico.

Segundo Afonso (1999), foi a partir dos anos 80 do século passado que um contexto avaliativo se consolidou, possibilitando observar tanto uma produção intelectual ampliada sobre a temática, quanto a gestação e implementação de propostas de âmbito mais geral. Na realidade, diversos segmentos da sociedade, dentre eles a imprensa escrita e digitalizada, passam a exercer pressões no sentido de as instituições de ensino superior prestarem contas da qualidade de seus serviços e dos recursos nelas alocados.

Nos fins da década de 1980, a avaliação foi inserida na concepção do Estado Avaliador e, a partir daí, teve por objetivo a análise das instituições como um todo. Neste momento, algumas universidades brasileiras, de forma isolada, iniciavam o processo. As primeiras medidas efetivas do Governo Federal, visando à Avaliação Institucional no País, são do ano de 1983, quando foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que

[...] tratou, portanto, basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamento e análise de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. (SINAES, 2003, p. 16-17)

Em 1985, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Em seu relatório começou a aparecer o trinômio “autonomia, avaliação e financiamento”, como parte da nova política para a universidade. Diante de tais concepções e medidas defendidas para a reforma da universidade, o MEC preocupou-se em criar, em 1986, o GERES, Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior, que enfatizava a necessidade de avaliação das Instituições de Educação Superior como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da “autonomia” universitária. Cabe ressaltar que o relatório ainda admite a avaliação como elemento regulador do sistema, visando resultados.

A racionalidade da avaliação requerida e implementada pelos governos, especialmente por meio de seus Ministérios de Educação, quase sempre atendeu a necessidades bem concretas e imediatas, como as de orientar as matrículas, distribuir recursos, financiar determinadas pesquisas ou certos grupos de pesquisadores, conceder bolsas e outras formas de apoio, habilitar, reconhecer

ou credenciar cursos e instituições entre outras, influenciando decisivamente no perfil ou no padrão de qualidade desejado para as instituições de educação superior.

Desde o início dos anos 90, o tema avaliação foi sendo enriquecido pela experiência e consistência adquiridas, porém ainda não de forma global. No entanto, em março de 1993, foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação, que concebe, mediante o apoio das universidades e da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), neste esforço conjugado, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB, cujo objetivo geral foi rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a melhoria da qualidade e a pertinência das atividades desenvolvidas.

Posteriormente ao PAIUB e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), foram acontecendo, progressivamente, o surgimento e a implantação de novos mecanismos avaliativos. O Exame Nacional de Cursos (ENC) recebeu destaque dentre tantos outros por ser o projeto que mais alcançou projeção e visibilidade, inclusive na mídia, por propor avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, utilizando procedimentos e critérios abrangentes, suficientes para possibilitar-se a determinação da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desempenhadas pelas instituições.

O Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, era constituído por prova de conteúdo realizada obrigatoriamente pelos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O discurso oficial o veiculava como uma ação pela melhoria da qualidade do ensino superior, mas podemos perceber, em sua concepção e realização, que este objetivo foi sobrepujado pela concorrência e classificação das instituições, para, a partir do *ranking* produzido, proceder à distribuição de verbas federais, obedecendo à lógica de mercantilização da educação adotada mais fortemente na década de 1990.

O ENC, propriamente dito, possuía dois instrumentos de avaliação: a prova de conteúdo e um conjunto de questionários: o questionário-pesquisa e o questionário sobre impressão das provas, ambos aplicados aos estudantes. O questionário-pesquisa era encaminhado aos graduandos inscritos pelas IES, antes da realização do Exame, para colher informações socioculturais do grupo de graduandos, bem como

para caracterizar os cursos quanto a recursos e instalações disponíveis, estrutura curricular e desempenho docente, do ponto de vista dos alunos. O questionário de impressões sobre a prova era apresentado aos estudantes que participavam do Exame, durante a realização da prova. Visava conhecer a opinião dos participantes a respeito do instrumento aplicado, buscando colher informações sobre o aperfeiçoamento das provas. (SINAES, 2003, p.58-59)

As mudanças e os novos processos nesta cultura de avaliação não pararam. Em 1997 o governo apresentou a proposta de Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Por este processo, avaliadores visitavam/inspecionavam os cursos participantes do “Provão” e verificavam a qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações. Este processo trouxe mais um problema a ser discutido, pois as instituições passavam a ter duas notas distintas, o que parece óbvio e inevitável, uma adquirida no “Provão” e a outra alcançada na ACO.

Diante disso, em 2003, o Ministério da Educação designou uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), mediante as portarias MEC/SESu n. 11 de 28 abril e n.19 de 27 de maio de 2003, que tinham por finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação [...] elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (SINAES, 2003, p. 7). A CEA sugeriu também ao MEC a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CONAES seria composta por 12 membros, indicados pelo Ministro da Educação, entre eles especialistas da área de Avaliação da Educação Superior e gestores das Instituições de Ensino superior. A equipe, então formada, seria renovada a cada quatro anos. Seu papel consistia em coordenar e supervisionar o SINAES, dando assim mais credibilidade ao novo sistema. A perspectiva dos proponentes é que o SINAES melhore a avaliação da educação superior, pois ele pretende oferecer uma visão ampla e integrada do ensino superior no País.

Sguissardi (2006, p. 1031-1032) aponta que o Exame Nacional de Cursos (“Provão”) é composto por numa “única prova escrita, com predominância de questões de múltipla escolha sobre os conteúdos curriculares, para os concluintes dos cursos”. E além de esse sistema ter sido imposto “à revelia da opinião majoritária de dirigentes e professores universitários” e de ser o “Provão” uma

“prova que não media o aporte do curso para alunos”, a forma de apresentação das “médias e do *ranking* que se estabelecia entre os cursos de cada área prestava-se a muita contestação”. Por fim, a maneira como a imprensa explorava os resultados desse *ranking* de cursos e instituições colocaram “o ‘Provão’ sob forte suspeita de mais servir ao interesse oficial de demonstrar controle sobre o sistema do que de efetivamente avaliá-lo e regulá-lo”.

O novo sistema avaliativo apóia-se em base formada por quatro pilares: o processo de ensino, o processo de aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade do curso com a sociedade. Assim, o sistema passa a ter como componentes a avaliação das instituições, a dos cursos e do desempenho dos estudantes, assegurando uma análise das estruturas acadêmicas, das atividades de ensino, pesquisa e extensão e das finalidades e responsabilidades sociais dos cursos e das instituições. E como parte da avaliação dos cursos, os alunos participam do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no primeiro e no último ano do curso, o que permitirá verificar qual o conhecimento efetivamente adquirido por eles durante o percurso acadêmico. O exame é realizado por amostragem. Nos casos dos cursos em que o número de participantes é insuficiente para constituir uma amostra confiável, todos os estudantes fazem a prova. A avaliação das instituições de educação superior tem como base a avaliação externa, realizada por uma comissão de especialistas, e a autoavaliação institucional orientada, feita pelos próprios estabelecimentos de ensino. Assim, a avaliação institucional desempenha importante papel no contexto da avaliação da educação superior.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades escolares e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial e sobre outras áreas do conhecimento, considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Avaliação da Área de Enfermagem e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral do ENADE.

Em 2007 foi realizado o mais recente ENADE, do qual o curso de Enfermagem participou juntamente com outros quinze cursos, sendo eles:

Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional, Zootecnia.

A avaliação aconteceu em 11 de novembro de 2007, por determinação da Portaria nº 5, de 20 de março de 2007. O ENADE incluiu grupos de estudantes dos referidos cursos, selecionados por amostragem, os quais se encontravam em momentos distintos de sua graduação: um grupo, considerado *ingressante*, cursava o final do primeiro ano; e outro grupo, considerado *concluinte*, se encontrava no final do último ano do curso. Os dois grupos de estudantes foram submetidos à mesma prova.

Destacamos do cenário nacional a participação do Estado do Paraná, apresentando na Tabela 1 todos os cursos de graduação em Enfermagem deste Estado e seus respectivos conceitos. Enfatizamos, também, na Tabela 2, os resultados do ENADE 2007 dos Cursos de Enfermagem pesquisados.

TABELA 1: Resultados do ENADE 2007 - Cursos de Enfermagem do Paraná

Instituição	Município	Área	Ano	ENADE Conceito	IDD Conceito	Conceito Preliminar do Curso
Faculdade de Apucarana	Apucarana	Enfermagem	2007	2	1	2
Universidade do Norte do Paraná	Arapongas	Enfermagem	2007	2	3	2
Fundação Faculdades Luís Meneghel	Bandeirantes	Enfermagem	2007	3	3	3
Faculdades Integradas de Campo Mourão	Campo Mourão	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Faculdade Assis Gurgacz	Cascavel	Enfermagem	2007	2	3	3
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Cascavel	Enfermagem	2007	5	5	4
Universidade Paranaense	Cascavel	Enfermagem	2007	3	4	3
Universidade Paranaense	Cianorte	Enfermagem	2007	2	2	2
Centro Universitário Campos de Andrade	Curitiba	Enfermagem	2007	2	3	3
Faculdade Evangélica do Paraná	Curitiba	Enfermagem	2007	3	2	3
Faculdades Integradas do Brasil	Curitiba	Enfermagem	2007	SC	SC	SC

Instituto de Ensino Superior Pequeno Príncipe	Curitiba	Enfermagem	2007	3	4	3
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Curitiba	Enfermagem	2007	3	3	3
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Enfermagem	2007	4	4	4
Universidade Tuiuti do Paraná	Curitiba	Enfermagem	2007	3	2	2
Faculdade União das Américas	Foz do Iguaçu	Enfermagem	2007	2	3	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Foz do Iguaçu	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Universidade Paranaense	Francisco Beltrão	Enfermagem	2007	2	3	3
Universidade Paranaense	Guaira	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Faculdade Guairacá	Guarapuava	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Universidade Estadual do Centro Oeste	Guarapuava	Enfermagem	2007	4	4	4
Faculdade Adventista Paranaense	Ivatuba	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná	Loanda	Enfermagem	2007	2	2	2
Centro Universitário Filadélfia	Londrina	Enfermagem	2007	3	4	3
Faculdade Metropolitana Londrinense	Londrina	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Instituto de Ensino Superior de Londrina	Londrina	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Universidade Estadual de Londrina	Londrina	Enfermagem	2007	5	5	5
Universidade Norte do Paraná	Londrina	Enfermagem	2007	3	4	3
Centro Universitário de Maringá - Cesumar	Maringá	Enfermagem	2007	2	2	2
Faculdade Alvorada de Tecnologia e Educação de Maringá	Maringá	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Faculdade Ingá	Maringá	Enfermagem	2007	3	3	3
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Maringá	Enfermagem	2007	SC	3	SC
Universidade Estadual de Maringá	Maringá	Enfermagem	2007	4	4	4
Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná	Palmas	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí	Paranavaí	Enfermagem	2007	4	3	3
Universidade Paranaense	Paranavaí	Enfermagem	2007	SC	SC	SC

Faculdade de Pato Branco	Pato Branco	Enfermagem	2007	3	3	3
Faculdades Integradas dos Campos Gerais	Ponta Grossa	Enfermagem	2007	3	4	3
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	Enfermagem	2007	4	3	3
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Toledo	Enfermagem	2007	SC	SC	SC
Universidade Paranaense	Toledo	Enfermagem	2007	2	2	2
Universidade Paranaense	Umuarama	Enfermagem	2007	2	2	2
Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da União da Vitória	União da Vitória	Enfermagem	2007	3	4	3

Fonte: ENADE 2007 (Nota: Os resultados apresentados estão em ordem alfabética de município, instituição e área).

O ENADE é aplicado periodicamente, em amostras de estudantes das diversas áreas do conhecimento, estudantes estes que tenham cumprido os percentuais mínimos estabelecidos, que os caracteriza como ingressantes ou concluintes, incidindo esta avaliação, quase sempre, ao final do primeiro e do último ano da maioria dos cursos de graduação. A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso que participa do ENADE é expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando-se por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

TABELA 2: Resultado do ENADE 2007 - Cursos de Enfermagem estudados

Instituição	Município	Área	Ano	ENADE Conceito	IDD Conceito	Conceito Preliminar do Curso
A	Cascavel	Enfermagem	2007	5	5	4
B	Cascavel	Enfermagem	2007	3	4	3

Fonte: ENADE - Resultado 2007.

4.3 Caracterização dos cursos de enfermagem pesquisados

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.9394/96, trouxe para a educação superior a forte proposição de profissionalização, que

atualmente percebemos ser inerente basicamente à maioria das propostas e matrizes curriculares dos cursos de graduação, nos quais a formação global é escassamente considerada.

A nova LDB trouxe, também, novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), suscitando nos docentes, discentes e na sociedade maior compromisso com a comunidade acadêmica, pois a LDB possibilita a IES a definição de boa parte dos seus currículos plenos e, dessa forma, também amplia para a IES a caracterização do perfil do profissional que se pretende formar, que habitualmente esta ancorado na filosofia da instituição formadora.

No ano de 1997, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), convocou as IES e também as associações de profissionais interessadas para a discussão das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Tal convocação impulsionou profissionais e acadêmicos à realização de seminários de debates. Foram promovidos, no caso da Enfermagem, pela ABEn, os Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil (SENADEn), no intuito de discutir e estabelecer as diretrizes gerais para a educação em enfermagem, considerando-se os três níveis de formação (auxiliar, técnico e superior).

No segundo SENADEn, as discussões rumaram para o segmento biomédico, com dissociação entre a teoria e a prática. Já no terceiro e mais atual SENADEn, buscou-se delinear o perfil do profissional enfermeiro com características assim sintetizadas: “profissional generalista, crítico e reflexivo, com competência técnico-científica, ético-político, social e educativa” (SENADEn, 1998).

Neste contexto, buscamos caracterizar melhor as Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de Enfermagem que fizeram parte desta pesquisa, que serão tratados como Instituição A e B, abordando os pontos específicos que nos possibilitam uma melhor compreensão do perfil e das competências desejados, que subsidiam os objetivos contemplados pelo processo ensino-aprendizagem e interferem significativamente no modo avaliativo empregado pelos docentes pesquisados das distintas universidades.

Na Instituição “A”, o curso de Enfermagem no Campus de Cascavel foi implantado no ano de 1978. Funciona em tempo integral, oferecendo anualmente

40 vagas. O tempo para integralização do curso é, no mínimo, de 5 anos e, no máximo, de 8 anos. A carga horária total do Curso é de 5.593 horas-aula, das quais 267 são de atividades acadêmicas complementares. O grau obtido é o de Bacharel e Licenciado em Enfermagem. O curso de Enfermagem da referida instituição busca formar o profissional que compreenda o homem em sua complexidade biológica, psicológica, social e espiritual e que seja capaz de implementar medidas que atendam às necessidades básicas de saúde.

Na Instituição “B”, o curso de graduação de Enfermagem foi implantado no ano de 2000 e oferece 60 vagas, com aulas no período noturno. O tempo para integralização do curso é, no mínimo, de 5 anos e, no máximo, de 7 anos. O grau obtido é de Bacharel em Enfermagem. O curso tem como objetivo geral formar profissionais com capacidade de desenvolvimento intelectual autônomo e permanente, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como com conhecimentos técnicos, humanísticos, ambientais e histórico-sociais necessários para entendimento, interpretação e intervenção na realidade nacional e regional.

4.4 Procedimentos metodológicos utilizados

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter qualitativo. No que se refere à pesquisa bibliográfica, acredita-se ser o primeiro passo para qualquer tipo de pesquisa científica, por ela proporcionar a revisão da literatura existente sobre o tema pesquisado e por ser uma forma de aprofundar conhecimentos teóricos sobre o assunto, fornecendo, assim, ao trabalho a necessária fundamentação teórica.

Macedo (1995, p. 13) conceitua a pesquisa bibliográfica como

[...] a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Segundo Minayo (1993), é pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ele afirma que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o material escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Já a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se queira comprovar ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para André (2002, p.17), a abordagem qualitativa de pesquisa contrapõe-se

ao esquema quantitativo de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística de fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

O objetivo deste trabalho é conhecer a prática avaliativa empregada pelo docente que supervisiona estágios dos Cursos de graduação em Enfermagem de 2 (duas) Instituições de Ensino Superior do município de Cascavel-PR, no período de agosto a setembro de 2008.

As instituições em questão estão localizadas no município de Cascavel-PR, sendo uma delas mantida pelo Governo Estadual e a outra por Mantenedora Privada. A primeira citada conduz o Curso de graduação em Enfermagem que foi implantado em 1978 e oferece 40 vagas em período integral, assim como possui programa de pós-graduação *lato-sensu*. Já a instituição privada oferece o curso de Enfermagem desde fevereiro de 2000, com aulas no período noturno e oferece 60 vagas; também conta com pós-graduação *lato-sensu*.

A população informante é composta por 03 (três) professores/supervisores de estágio da disciplina de Saúde Coletiva de cada instituição de Ensino Superior, totalizando 6 participantes, tendo como critério para seleção dos envolvidos o de eles atuarem ou terem experiência de atuação nos estágios da disciplina de Saúde Coletiva.

O procedimento de coleta de dados foi estabelecido por meio de entrevista semiestruturada, cujo roteiro previamente elaborado foi utilizado para nortear o pesquisador durante a entrevista, que se valeu de um gravador de voz como

material necessário para a confiabilidade da pesquisa. As referidas entrevistas aconteceram a partir de prévio agendamento, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas.

Manzini (2006, p. 370 apud Gomes, 1997, p. 320) coloca:

[...] a entrevista serve como um veículo de comunicação. A entrevista é organizada em torno de um roteiro direcionado para certos temas, mas aberto para ambiguidades. A entrevista explora o mundo vivido do entrevistado, definido como experiência consciente, e está à procura do sentido que este mundo vivido tem para o entrevistado.

Ainda para Manzini (2007, slide 12, apud Duarte 2004, p. 215) as entrevistas são recursos “[...] fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

Inicialmente, ao conduzir uma entrevista, o entrevistador deve levar em consideração os efeitos que as perguntas e sua atitude estão causando no entrevistado. De fato, determinadas atitudes, verbalizações, expressões faciais e gestos podem colocar o entrevistado em posição tão desconfortável ao ponto de suas respostas serem influenciadas pelo comportamento que o entrevistador assume mediante os questionamentos.

Como se lê em Bourdieu et al. (1999), “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”.

A análise dos dados obtidos se deu por categorização de temas, logo após a transcrição das entrevistas. Dessa forma, por meio de categorização de temas, elegeram-se dois grandes focos de análise (Avaliação como Prática Cotidiana e Avaliação no contexto do Projeto do Curso), os quais possibilitaram aprofundar a discussão acerca dos depoimentos dos entrevistados.

No intuito da preservação da identidade dos participantes, utilizou-se na construção da análise dos dados, para cada um dos seis enfermeiros/docentes envolvidos, o código E (Enfermeiro), evidenciando, então, a participação da forma E1, E2, E3, E4, E5, E6 para que se possam distinguir as falas e os relatos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na sequência, apresenta-se a análise das questões voltadas para o objeto de estudo as quais, para melhor entendimento, foram subdivididas em focos de análise. Dessa forma, primeiramente abordaremos os focos de análise voltados para as respostas sobre a prática avaliativa dos docentes participantes e, posteriormente, serão apresentados os que comportam as questões direcionadas para a relação entre a avaliação de aprendizagem, o projeto do curso e a avaliação institucional. Como explicado anteriormente, utilizou-se a sigla E (Enfermeiro) para denominar os sujeitos da pesquisa, portanto, E1, E2 e assim sucessivamente, até E6.

Também serão apresentados quadros de respostas elaborados para sustentar e subsidiar os focos de análise, buscando-se evidenciar, da melhor maneira, as proposições levantadas pelos entrevistados.

5.1 Avaliação ensino-aprendizagem como prática cotidiana

Analisando as respostas dos docentes, todos os 6 participantes, E1, E2, E3, E4, E5, E6, afirmaram utilizar algum tipo de instrumento pré-elaborado para realizar a avaliação do aluno em campo de estágio, sendo que, além disso, E1 disse seguir instrumento elaborado por um grupo de professores; E4 esclareceu: *“utilizo, avaliações escritas e roteiro de avaliação”*; E5 acrescentou *“elaborado pela coordenação”* e E6 completou que o instrumento utilizado contempla o *“processo de trabalho [...] da Saúde Coletiva, onde tem a avaliação do professor e do aluno, e auto-avaliação...”*.

Na verdade, o professor de enfermagem precisa instrumentalizar-se teoricamente para realizar satisfatoriamente seu trabalho como docente voltado para a prática no campo de estágio. Isso implica em criar sua própria didática, ou seja, sua própria forma de ensinar e, principalmente, avaliar em situações específicas, de acordo com o contexto social em que atua, tornando a aprendizagem de Enfermagem vinculada à realidade.

Quadro 1 – Utilização de instrumento avaliativo em campo de estágio na prática cotidiana

Informantes	Respostas
E1,	Utiliza um instrumento de avaliação elaborado por de professores da disciplina.
E2, E3 e E4	Utilizam um instrumento e não contribuíram com a elaboração do mesmo.
E5	Instrumento de avaliação elaborado pela coordenação do curso.
E6	Instrumento de avaliação elaborado pelo professor, pelo aluno e auto-avaliação.

Para Luckesi (1999, p.153), o ser humano age em função de seus desejos e resultados: “Se não há um desejo claro, que direcione nossa ação, como poderemos construir alguma coisa satisfatória [...]?”.

Extraír das reflexões de Luckesi o entendimento e o apontamento para questões relacionadas com o desenvolvimento do processo avaliativo evidencia que se apresenta inerente ao ato de avaliar a busca pela forma adequada e não apenas convencional ou usual de avaliar, ou seja, o instrumento avaliativo deve ser não apenas um documento formal ou burocrático exigido pela instituição de ensino, como aponta E5 “*elaborado pela coordenação*”, mas deve estar pautado nos objetivos que se buscam alcançar com tal ação.

Dessa forma, ainda refletindo nas questões colocadas por Luckesi (1999), nota-se que o instrumento avaliativo tem grande relevância não somente para fins documentais e burocráticos, como muitas vezes é considerado. Ele subsidia a construção de resultados esperados, porque sua elaboração é voltada para os objetivos e para o alcance dos resultados.

5.2 Instrumentos avaliativos

Com relação ao tipo e quantidade de instrumentos que utilizam, 5 dos docentes entrevistados responderam utilizar um instrumento formal escrito, composto de prognosticadores voltados para contemplar as questões de

habilidade, atitudinais e desempenho técnico. E E6 acrescentou: “[...] cada área tem seu instrumento, com questões específicas atendendo até o objetivo do plano de ensino, quer dizer o que você espera com essa prática do aluno e vê se ele atingiu mediante o plano de ensino”.

Quadro 2 - Instrumentos avaliativos –

Nota

Informantes	Respostas
E1, E2, E3 e E5	Instrumento formal escrito para avaliar habilidades, atitudes e desempenho técnico.
E4	Nota do professor com peso 3 e aluno peso 1.
E6	Participação do aluno na avaliação.

Diante do exposto pelos participantes da pesquisa, nota-se a singular utilização de instrumentos formais e informais, sendo que eles descrevem a utilização de um instrumento formal, composto basicamente por prognostigadores atitudinais e cognitivos, sendo que, na confecção/elaboração de tal instrumento, contou-se, somente, com a participação dos professores envolvidos no processo de ensino da disciplina de “Saúde Coletiva” e, mais especificamente, dos que atuam em campo de estágio.

Para Haydt (2004, p. 55):

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

Ainda seguindo o que se obteve nas respostas dos professores sobre os tipos de instrumentos que utilizam, percebeu-se uma carência com relação aos recursos que poderiam ser utilizados para benefício do aluno avaliado e do próprio professor, que disporia de mais ‘condições’ avaliativas, pois somente uma

das entrevistadas mencionou utilizar outros recursos (E4: *“Utilizo o roteiro, a observação do desempenho técnico, da associação teórica/prática”*) que não somente o instrumento formal, porém, assim como os demais, ainda sem qualquer participação do aluno. Para Haydt (2004), a autoavaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional: “O aluno quando bem orientado, também saber dizer quais são seus pontos fortes, o que aprendeu e em que precisa melhorar” (p. 147).

5.3 A autoavaliação e a observação

A autoavaliação é defendida por vários autores, dentre os quais Sant’Anna (1995) e Haydt (2004), que concordam que ela possibilita ao aluno a aquisição de capacidade cada vez mais apurada para visualizar e analisar suas aptidões, atitudes, pontos fortes e dificuldades a serem superadas na construção dos seus propósitos. “Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições” (SANT’ ANA, 1995, p. 94).

Além disso, “tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento” (HAYDT, 2004, p. 148).

Para Sant’Anna (1995, p. 100), a observação pode ser considerada em duas dimensões: como processo mental – “considerado ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações” –, e como técnica organizada – “é o meio de medir por descrição, classificação e ordenação” –. A observação é entendida, pela autora, como técnica que possibilita a compreensão, a investigação e o ensino, na busca de constatar fatos, comprovar hipóteses e interpretar certos fenômenos.

A observação utilizada pelo entrevistado E4, segundo Sant’Anna (1995), é chamada de observação ocasional ou não estruturada, que decorre da “apreensão de acontecimentos significativos [...]” podendo ser previsto “[...] um foco determinado por parte do observador. Não se utilizam instrumentos. Os dados são obtidos de forma não intencional” (p.101).

Ainda na resposta do entrevistado E4 nota-se uma breve participação avaliativa do aluno, não voltada para a autoavaliação, mas para o desempenho do professor no que tange à condução do período de estágio: “[...] e no final faço uma prova tipo relatório para o aluno dar a opinião sobre o professor, metodologia utilizada e sobre o estágio”. Tal técnica deve subsidiar as reflexões docentes para a autoavaliação de sua prática docente.

Como comenta Melchior (1999, p.124):

A autoavaliação do aluno deve servir como mais um subsídio para a avaliação do professor [...] o aluno é quem deve dizer se está entendendo ou não. Este confronto é necessário, inclusive para constatar se os critérios considerados por ambos são os mesmos.

5.4 Atribuição de nota ao desempenho do aluno

No que diz respeito à nota ou ao conceito atribuído em cada instrumento, os entrevistados explicam como procedem com relação à utilização da média, soma ou outro critério, neste momento de decisão final, em que é atribuído valor ao desenvolvimento do acadêmico. E1, E3 e E5 afirmam utilizar a somatória de notas para obtenção da correspondente, referindo-se de forma clara ao enfoque da avaliação unidirecional, realizada exclusivamente pelo professor: E1: “Cada item tem um valor”; E3: “Pesos diferenciados para o roteiro e para o relatório”; E5: “Dentro de vários itens as pontuações possíveis são diferentes, enfatizando alguns itens prioritários com pontuações maiores, nota de zero a dez”.

Entretanto, E2, E4 e E6 concordam em outro ponto, o de que a nota é atribuída com base na avaliação do professor e do aluno sobre o alcance das metas visualizados por meio dos prognosticadores e dos pesos que são atribuídos a cada um deles de forma distinta. Como se pode entender pelo comentário a seguir de E2: “Somatório é a média da nota dos envolvidos: professor e aluno”.

E4 aponta: “[...] nota do professor com peso 3 nota do aluno com peso 1”, como também o informante E6, que concorda e acrescenta com relação à participação do aluno na avaliação em campo de estágio: “[...] então a autoavaliação tem peso menor do que a do professor.”

Quadro 3 - Instrumentos avaliativos – (nota)

Informantes	Respostas
E1, E4 e E6	Nota atribuída a partir da avaliação do professor.
E2	Somatória = média da nota dos envolvidos: professor + aluno.
E4	Nota do professor com peso 3 aluno com peso 1.
E6	Participação do aluno na avaliação em campo de estágio.

Diante das respostas dos entrevistados, percebe-se nitidamente a influência da chamada “Escola Nova”, que defendia mudanças no modelo tradicional de ensino, mas que muitos educadores e autoridades entenderam e puseram em prática simplesmente como combate aos conteúdos não apreciados pelos alunos. E, de certa forma, percebe-se este mesmo direcionamento nos entrevistados quando se referem à discussão de novas formas de avaliação, ou seja, muitos entendem que é necessário eliminá-las do ensino, ou ainda é comum encontrar professores preocupados com a atribuição de notas ao desempenho do aluno, como se o aspecto mais importante da avaliação fosse apenas a expressão dos resultados e não o seu significado e sua função.

Foi no âmbito dessa proposta de reforma do ensino que Anísio Teixeira atuou. Anísio Teixeira integrou o movimento educacional renovador conhecido como Escola Nova, e o trabalho de Arthur Ramos no Distrito Federal foi feito em consonância com os ideais escolanovistas. Essa afirmação leva à necessidade de compreender o escolanovismo, cujas raízes situam-se nos anos de 1920, quando o discurso vigente enfatizava a necessidade de o Brasil caminhar para mudanças educacionais que o colocassem no mesmo nível de outros países mais desenvolvidos. A ideia em voga era que somente um novo projeto de escola levaria ao progresso toda a sociedade brasileira (Cunha, 1999).

A Escola Nova marcou o cenário nacional nas décadas de 1930, 1940 e 1950, com propostas inovadoras em oposição ao ensino tradicional existente.

Conforme Cunha (1999), com ela a ciência ganhou espaço, norteando as diretrizes escolares e agregando conhecimentos da Psicologia e da Sociologia às práticas pedagógicas de então.

A autoavaliação é necessária em todos os momentos da vida do indivíduo, sendo também de grande valia para o desenvolvimento profissional, pois o ajuda a desenvolver um conceito mais realista a respeito de si próprio e de suas atitudes. Isso o leva a um maior ajustamento social e ao reconhecimento de suas necessidades, possibilitando-lhe uma melhor aplicabilidade de seus esforços direcionados cada vez mais ao alcance de seus objetivos.

De acordo com Melcheor (1999, p.123), “o indivíduo deve estabelecer um paralelo entre o que ele pensa sobre si próprio e o que os outros pensam dele e analisar as diferentes percepções para verificar se há e onde estão as discrepâncias”.

5.5 O docente e sua relação com o instrumento avaliativo

Diante do entendimento exposto pelos participantes, com relação aos instrumentos, buscou-se saber se os instrumentos por eles utilizados dão conta de atender o que se espera, ou seja, se são eficientes, confiáveis e satisfatórios e se, de alguma maneira, poderiam ser melhorados. Os participantes E2, E3 e E5 afirmam que os instrumentos por eles utilizados são eficientes, confiáveis e, portanto satisfatórios, como expressa E2: “[...] não tem modo melhor de avaliar as atividades e o conhecimento”; E3 concorda e faz uma ressalva: “[...] o que poderia ser melhor é a participação do aluno, porque nem sempre o aluno merece a nota que se dá” e, ainda, percebemos a satisfação de E5 quando diz: “Não acho que precise mudar, neste momento. O instrumento utilizado é satisfatório”.

Porém, no entendimento dos demais entrevistados, os instrumentos utilizados devem ser constantemente readequados e relaborados; eles evidenciam em suas falas que apenas aplicar o instrumento avaliativo é pouco dentro da sua prática. Eles também utilizam outros recursos avaliativos, como a

'observação', para contribuir no processo, como se vê em E1: *"A cada ano é melhorado o instrumento, no intuito de estar mais perto da forma mais correta de avaliar"*; para E4 *"[...] o instrumento dá parâmetro para avaliar, pois nem tudo é confiável dentro do instrumento. É por isso que utilizo a observação do dia-a-dia e as anotações extra oficiais [...]"* e para E6 *"[...] estamos discutindo, revendo este instrumento para o ano que vem, tentar mudar, mas ainda não chegamos a um consenso no corpo docente"*.

É importante ressaltar que, para que a avaliação possa desempenhar suas funções, é necessário que haja uma combinação de várias técnicas e instrumentos de avaliação. Dessa forma, pode-se entender que, quanto maiores e mais variadas forem as possibilidades de se obter dados, ou seja, quanto maior for a amostragem e a aplicação de recursos, mais confiável passa a ser a avaliação.

Como afirma Haydt (2004, p.55), *"[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação"*.

Quadro 4 - Atribuição de nota ao desempenho do aluno

Informantes	Respostas
E1, E6	Acredita que a cada ano o instrumento deve ser revisto para melhor avaliar.
E2, E3 e E5	Instrumentos eficientes, confiáveis e satisfatórios.
E3	Concorda em parte e acrescenta maior participação do aluno.
E4	Discorda em parte; nem sempre o instrumento avalia; exige do aluno um relatório avaliativo.
E5	Instrumento de avaliação é satisfatório.

5.6 Dificuldades dos docentes

Com relação aos fatores que dificultam uma mudança no processo avaliativo, observou-se que os informantes elegeram três fatores mais comuns que interferem, sendo eles: o próprio avaliador, as normas da instituição e os colegas do corpo docente. Dessa forma, E1 expressa: *“Na enfermagem trabalhamos com pessoas que cuidam de pessoas e a avaliação às vezes é subjetiva”*. Para E2 o que realmente atrapalha é *“o tramite entre todas as instancias da Universidade e a conversa do coletivo do curso”*.

Já E3 critica as “Normas da instituição”; E4 enfatiza que: *“a resistência é própria do ser humano”*; E5 complementa: *“Por depender de todo o colegiado, coordenação e colegas. Entrar em consenso com colegas, por não depender somente de mim”* e E6 finaliza: *“Primeiro é a aceitação de mudança [...] segundo é termos um referencial teórico de avaliação que não temos [...]”*.

No que se referem aos aspectos (teóricos, práticos e comportamentais) da aprendizagem do aluno, os professores puderam demonstrar que a ênfase dada em suas avaliações, nos estágios de Saúde Coletiva, é para variados enfoques. Dessa forma, o que ressalta nas avaliações de E1, E2 e E3 são os aspectos comportamentais. Conforme comenta E1, o que importa é o *“comprometimento do aluno com o usuário, sua postura e o conhecimento prévio mais o adquirido”*.

E2 declara que *“são avaliados o comportamento atitudinal e cognitivo através da supervisão direta, de forma quantitativa e qualitativa”*. Para E3 é importante avaliar *“ética, compromisso, assiduidade, competência técnica, respeito e espírito holístico”*.

Neste mesmo questionamento, observou-se nas falas dos entrevistados E4 e E5 a valorização dos aspectos práticos, como se constata na fala de E4, que declara que se deve: *“associar o conhecimento teórico/prático, buscando seguir os protocolos da instituição e do governo [...]”*, e de E5, que enfatiza a valorização da prática: *“[...] a teoria deve ser seguida através do estudo da prática diária”*.

Já para E6 o que foi eleito como aspecto prioritário para sustentar a avaliação do aluno na Saúde Coletiva é evidenciar no aluno a capacidade reflexiva: *“eu faço o aluno pensar por que está assim... e como poderia ser [...] então ele tem que associar uma coisa com a outra [...] nosso papel é fazer o*

aluno ter esse pensamento reflexivo, ele deve buscar em outras disciplinas [...] subsídios para sustentar a prática na Saúde Coletiva”.

Quadro 5 - Dificuldades dos docentes no processo avaliativo

Informantes	Respostas
E1	Avaliação é subjetiva.
E2	Trâmites burocráticos.
E3	Normas da Instituição.
E4	Resistência à avaliação por parte dos alunos.
E5	Por depender do colegiado, coordenação e colegas.
E6	Resistência às mudanças/ falta de referencial teórico sobre avaliação.

5.7 Avaliação ensino-aprendizagem no contexto do Projeto da Instituição e do Curso de Enfermagem

Quando os professores foram indagados se conheciam o Projeto Pedagógico da Instituição em que atuam, todas responderam afirmativamente e dentre eles E5 admitiu: *“Sim, pouco”* e E6 comentou: *“A gente conhece todo o projeto, aqui fazemos uma discussão todo o ano [...] sobre o projeto, onde o atualizamos”*.

Neste mesmo contexto, os entrevistados responderam, sem exceção, que conhecem o projeto político do curso de Enfermagem e, com relação à relevância deste para a prática avaliativa de cada um, responderam:

E1 *“O PPP é o instrumento que direciona o perfil profissional que queremos formar.”*

E2 *“Norteia a prática docente, fornece os objetivos, diretrizes, metodologia, perfil, pressupostos teóricos.”*

E3 *“É determinante.”*

E4 *“Ele dá a direção a toda a nossa prática avaliativa.”*

E5 *“Fornece questões para nortear minha pratica.”*

E6 *“Lá tem o perfil do aluno que estamos formando [...] então tenho que conhecer qual é o perfil do egresso para eu saber o que eu estou formando se não a gente vai andar por caminhos diferentes.”*

Quadro 6 - Aspectos teóricos, práticos e comportamentais da aprendizagem

Informantes	Respostas
E1, E2 e E3	Avaliam os aspectos comportamentais = comprometimento do aluno com o usuário, postura e conhecimento prévio mais o adquirido.
E2	Avaliam comportamento atitudinal e cognitivo, por meio da supervisão direta tanto quantitativa quanto qualitativamente.
E3	Avalia ética, compromisso, assiduidade, competência técnica, respeito e espírito holístico.
E4 e E5	Avaliam os aspectos práticos.
E4	Associa o teórico ao prático, segue o protocolo legal.
E5	Avalia que a teoria deve ser seguida por meio da prática diária.
E6	Avalia a capacidade reflexiva aliada a multidisciplinaridade.

5.8 A relação da prática avaliativa docente e as questões que permeiam a avaliação institucional

Quando questionados se conhecem os elementos que compõem a Avaliação Institucional em que atuam, a resposta unânime foi “sim”, como explica E6: *“A avaliação institucional tem vários aspectos, principalmente questões sobre o ensino-aprendizado e sobre a própria estrutura”*. E4 coloca: *“Nem todo. Conheço uma parte, o instrumento de avaliação docente e de acadêmicos”*.

Na mesma linha de abordagem, questionaram-se os entrevistados sobre sua percepção referente à influência exercida pela Avaliação Institucional e pelo Projeto Pedagógico sobre sua pratica avaliativa.

A avaliação institucional não é uma novidade na educação superior brasileira, pois consta, em sua trajetória, que o primeiro grande esforço da

avaliação ocorreu no final da década de 1950 e no início da década de 1960, e acabou desembocando no relatório da Comissão de Reforma de Ensino Superior, que deu origem à Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, como aponta Sguissardi (1997, p. 46):

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no ensino superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam. No período nacional desenvolvimentista, que antecedeu ao Golpe Militar de 64, as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. Assim, como em toda a história da Universidade e das Instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação.

Nas universidades brasileiras podem-se localizar numerosos processos avaliativos, caracterizados por práticas avaliativas diversificadas, que buscam ter uma aplicação total, local, capilar ou todas ao mesmo tempo. Entre uma concepção de avaliação que se proponha permanente, integrada às atividades educativas e direcionada para a melhoria da formação e produção de conhecimentos, e uma avaliação que vise à construção de hierarquias com vistas a premiações e punições, é possível visualizar diversas práticas e definições para o ato de avaliar.

Para Afonso (1999), em se tratando de Política Educativa, as instituições educacionais tentam conciliar o imperativo Estado-avaliador (que se preocupa com a uniformização do currículo nacional e com o controle dos resultados produzidos, sobretudo os que se referem aos acadêmicos) e a filosofia de mercado educacional acedente, na busca diversificação da oferta e na competição entre escolas.

Entende-se que a Avaliação Institucional em Educação busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social.

Neste sentido, nota-se uma crítica e certo descontentamento na fala de E3 com relação aos fins propostos pelo Governo, no que se refere às mudanças que poderiam estar ocorrendo diante dos resultados da avaliação institucional: “No

curso, hoje, não vejo influência, pois as necessidades de infraestrutura e apoio didático pedagógico estão na dependência de verbas liberadas pelo governo” (E3).

**Quadro 7 - Avaliação docente sobre a relevância do PPI –
Cursos pesquisados e a prática pedagógica**

E1	Instrumento que direciona o perfil profissional dos alunos.
E2	Nortea a prática, oferece objetivos, diretrizes, metodologia e pressupostos teóricos.
E3 e E4	Dá a direção a toda a prática avaliativa.
E5	Fornecer subsídios para nortear a prática.
E6	Mostra o perfil do egresso/ projeção do aluno a ser formado.

Revela-se nas expressões dos entrevistados a convivência de duas visões distintas de universidade, com relação à interferência do projeto político pedagógico do curso de Enfermagem sobre seu dia-dia avaliativo. A primeira visão diz respeito à condição da avaliação situada no contexto da formação voltada para a pesquisa e ao caráter mais cultural do que profissional que o ensino e a pesquisa oferecem. A segunda visão é norteadada pela conjuntura socioeconômica que reclama a formação de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis para encaixar-se com a demanda do mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Enfermagem, assim como várias profissões principalmente da área da Saúde, teve sua origem impregnada por aspectos que lhes atribuíam valor, como a religiosidade, o misticismo e até mesmo o romantismo. Porém, nos dias de hoje, vivendo em um país capitalista, é sabido que os indivíduos buscam profissionalizar-se para conquistar um melhor espaço junto à sociedade. E, no que diz respeito à enfermagem, é percebida historicamente sua atuação nesse contexto, passando a ser vista como uma atividade profissional relevante para a comunidade, que busca um melhor reconhecimento de suas competências técnico-científicas.

Nesta busca do reconhecimento da sua importância profissional e social, é que se observa a preocupação levantada nas últimas décadas, principalmente por parte de enfermeiros/docentes, com a questão da qualidade da formação do enfermeiro.

Entendendo que, nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990, com a efetivação de novos direcionamentos para a saúde no País, por meio da Constituição Federal e da promulgação das Leis n. 8080/90 e 8142/90, junto com essa proposta de mudança no paradigma do processo saúde-doença, surgiu também a necessidade de mudanças nas matrizes curriculares, outrora voltadas para as práticas puramente curativas.

Diante desse novo contexto, que visa à qualidade de vida de modo coletivo, não apenas focado na doença, surge a necessidade de formar profissionais enfermeiros voltados para ações coletivas em saúde, cuja atuação é fundamental para a reorganização do Sistema Único de Saúde (SUS).

Acredita-se ser necessário que os profissionais de saúde percebam seu papel no cenário nacional atual. Para tanto, é de extrema importância que a Instituição formadora, representada pelo colegiado do curso de Enfermagem, tenha uma crescente preocupação com o dinâmico processo de ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio de que o professor de Enfermagem, na graduação, ensina para uma maioria de jovens, alguns ainda adolescentes, seu trabalho não pode ser rotineiro, nem se contentar em repassar conteúdo. Ele não pode ser

apenas um bom técnico, mas deve estar plenamente capacitado para o ensino, que é muito mais do que apenas a transmissão de conhecimentos.

Entendendo-se a necessidade de um ensino comprometido com as questões sócio-político-biológicas dos indivíduos, adquire importância também uma das fases do processo de ensino-aprendizagem que é a Avaliação. Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem deve estar constantemente em evolução, no sentido de buscar meios cada vez mais próximos da sinergia que deve existir entre o docente e o discente. É por meio da avaliação que as mudanças e ou transformações, nesse processo, têm possibilidade de acontecer.

Na verdade, o professor de enfermagem precisa instrumentalizar-se teoricamente para realizar bem seu trabalho como docente, criar sua própria didática, ou seja, sua própria didática de ensino em situações específicas, de acordo com o contexto social em que atua, tornando a aprendizagem de enfermagem vinculada à realidade.

É função do docente buscar melhorar constantemente o desenvolvimento de suas práticas avaliativas. Nesse sentido, entender a complexidade que envolve o processo avaliativo na esfera do ensino-aprendizagem, no curso de Enfermagem, torna-se um constante desafio, ainda mais quando diz respeito à avaliação no campo prático e especificamente na área de saúde coletiva.

Por outro lado, a avaliação tem um caráter de pesquisa cujos resultados alimentam o processo de planejamento, pois oferecem subsídios para situar desvios na ação e realizar as correções necessárias. Ao final da execução do plano, informa em que medida a ação foi bem sucedida, contribuindo para as necessárias reformulações. Assim, a avaliação atribui à ação pedagógica um caráter dinâmico, concorrendo para a renovação e melhoria da qualidade do processo educativo.

A avaliação é, ao mesmo tempo, produto e fator do planejamento, ou seja, a avaliação e o planejamento educacional guardam entre si uma relação dialética. Como parte integrante do plano educacional em qualquer nível do sistema educativo, macro ou micro. Seja ele um plano global seja um projeto específico, o modelo de avaliação adotado está subordinado às linhas políticas, sociais, filosóficas e pedagógicas do plano, devendo estar coerente com elas.

O presente estudo investigou as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores da disciplina de Saúde Coletiva em campo de estágio do curso de Enfermagem de duas instituições de ensino superior de Cascavel/PR, sendo os objetivos atingidos por meio dos resultados apresentados na sequência.

No que se refere ao uso de algum tipo de instrumento avaliativo pré-elaborado e específico para utilização em campo de estágio, todos os entrevistados afirmaram fazer uso de instrumento próprio. E, com relação ao tipo e quantidade de instrumentos que utilizam, a maioria dos participantes afirma que utiliza instrumento formal, escrito e composto de prognosticadores voltados para a especificidade a que a disciplina se destina.

Quanto à atribuição de nota ou conceito ao desempenho do aluno, todos os entrevistados explicam que utilizam a atribuição de uma nota, cujo valor final é atingido mediante a soma dos valores previamente estabelecidos aos prognosticadores que compõem o instrumento avaliativo.

Com relação ao uso dos instrumentos avaliativos, buscou-se saber se estes se apresentam de modo eficiente, confiáveis e satisfatórios. A maioria dos entrevistados se diz satisfeita com o modo e o instrumento avaliativo que utiliza, porém também entende que os instrumentos devem ser constantemente reavaliados e, se necessário, readequados e remodelados.

Quanto aos fatores que dificultam uma possível mudança no processo avaliativo, foram eleitas pelos professores três formas das mais comuns de interferência, que são: o próprio avaliador (as amarras e estigmas avaliativos); as normas da instituição (filosofia, hierarquização e centralização de decisões) e os colegas do corpo docente (cultura avaliativa).

No que se refere ao conhecimento do Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), a maioria disse que o conhece superficialmente e um docente apenas destacou que participa anualmente de discussões referente ao PPI promovidas pela instituição.

A respeito do Projeto Político do Curso de Enfermagem, todos sem exceção responderam que têm conhecimento do documento. Com relação à relevância deste para a prática avaliativa do professor, obteve-se a resposta de todos no sentido de que é comum utilizá-lo para delinear o perfil do aluno a ser formado e para nortear sua prática avaliativa.

E, finalmente, buscou-se saber como os entrevistados estabelecem a relação de suas práticas avaliativas cotidianas com a avaliação institucional. A maioria relatou conhecer os elementos que compõem a Avaliação Institucional. Também com relação à sua percepção sobre a influência da avaliação institucional e do projeto pedagógico do curso, a maioria respondeu acreditar na influência positiva pelos benefícios que essa relação impulsiona e produz em função da construção coletiva do conhecimento.

Diante do exposto no trabalho, acredita-se que os enfermeiros/professores estão no caminho da construção de práticas avaliativas modernas e atualizadas. Porém, percebe-se, também, uma grande dificuldade neste caminhar, que a maioria demonstrou em suas respostas, denotando sua fragilidade nos conhecimentos relacionados às questões teóricas básicas sobre a avaliação, dificuldade que acreditamos ser trazida da própria formação acadêmica e que permeia a suas práticas avaliativas atuais.

Refletir sobre a formação do enfermeiro é uma exigência atualmente imposta pela sociedade aos educadores da área, ficando evidente a necessidade de uma nova proposta para a graduação em Enfermagem que conceba um profissional apto a atender às demandas docentes dos tempos atuais. Do mesmo modo, o mundo do trabalho não admite mais a presença de profissionais limitados apenas aos aspectos da profissão, porque quer que sejam competentes e preparados para a vida, com capacidade de articular conhecimentos, com uma prática mais abrangente.

É importante dizer que um profissional competente não pode não ser “bom” professor, pois mesmo esta denominação requer análise muito ampla. Uma formação pedagógica específica iria contribuir muito para a prática do docente, mas apenas isso não significa que teríamos professores capacitados, com adequado desempenho de suas atividades.

Acredita-se também que as instituições de ensino superior devem analisar os resultados do ensino oferecido aos alunos, e isso implica em preocupar-se com a preparação de seus docentes nos aspectos políticos, científicos e pedagógicos.

Cabe também aos docentes e à sociedade, de forma geral, a preocupação com a qualidade de ensino, a começar pela formação dos professores, que deve

receber especial atenção, visto que implica diretamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n.69, p.139-164, 1999.

AMBROZANO, R.M. **Enfermagem formação interdisciplinar do enfermeiro**. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

BELLONI, I. **A avaliação do ensino de graduação**: teste de metodologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

_____. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, E. C. B. Machado de. (Org). **Avaliação institucional**. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000, p. 186-193.

BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CESTARI, M. E. **Vivenciando um processo educativo**: um caminho para ensinar-aprender e pesquisar. 1999. 171f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COELHO, I. M. Avaliação institucional na universidade pública. **Avaliação**, ano 2, v.2, n. 3, p.5, set. 1997.

CUÉLLAR, Javier P. de. **Nossa diversidade criadora**: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1997.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, Marília & LEITE, Denise (org.). **Universidade futurante**: produção do Ensino e Inovação. Campinas: Papirus, 1997.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. Em P. Ghiraldelli Júnior (Org.). *O que é filosofia da educação?* (pp.247-264) Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. **Universidade e Sociedade**. Revista da ANDES, [s.l.], n. 7, 1994. (Mimeog.).

_____. **Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas**. Avaliação. 1989.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto Editores Ltda, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FROTA, Á. M. C. da. A prática pedagógica à luz da Psicopedagogia. **Rev. da Faculdade Christus**. Fortaleza, n. 5, p. 21-29, jun. 2004.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 8, p.85-90, ago. 1996.

GEOVANINI, T. **História da enfermagem: versões e interpretações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995, p.102-119.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUNARDI, V. L.; BORBA, M. R. O pensar e o fazer da prática pedagógica: a busca de uma nova enfermeira. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 199, p. 163-186.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1999.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

_____. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio** - Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 1 (2) 5-12, jan./mar. 1994;

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 32, n. 1, p. 16-26, abr. 1998.

REIBNITZ, K. S. Enfermagem: espaço curricular e processo criativo. In: SAUPE, R. (Org.). **Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998, p. 187-218.

RIZZOTTO, M. L. F. **História da Enfermagem e a sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abril 1999.

SANDER, Benno. Educação e política social. **Prismas da Educação**. Niterói, RJ, v. 1, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2003.

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

SCHOELLER, S.D. Processo de Trabalho e Organização Trabalhista. In: GEOVANINI, T. et al. **História da Enfermagem**: versões e interpretações. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2002.

SGUISSARDI, V. (Org. **Avaliação universitária em questão**. Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados. 1997.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira/ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

TURRA, C.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, PUC-RS/EMMA, 1975.

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

VALSECCHI, E. A. de S. da S.; NOGUEIRA, M. S. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. **Rev. Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 1, n. 1, p. 143-149, 1. sem. 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do entrevistado:

Nome completo:

Formação:

Tempo de atuação docente em Saúde coletiva:

Avaliação ensino-aprendizagem:

1 – Quantos instrumentos utiliza para avaliar? De que tipo?

2 - Como é atribuída a nota (ou conceito) em cada instrumento?

-Há uma “nota final”? Como é atribuída (média, soma, ou outro critério)?

3 - Na observação de sua prática diária estes instrumentos tem sido eficientes?
Os instrumentos utilizados têm fornecido respostas confiáveis?

- O que você acha que poderia ser melhor?

- O que você acha que tem sido satisfatório?

4 - Quais os fatores que dificultam uma mudança no processo avaliativo?

5 - Que aspectos da aprendizagem do aluno você está enfatizando em suas avaliações?

6 - Você acredita que esteja considerando aspectos quantitativos e qualitativos nos padrões de resposta exigidos de seu aluno? Como?

7 - Você conhece os elementos que compõem Projeto Pedagógico da sua instituição?

8 - Você conhece os elementos que compõem Avaliação Institucional da sua instituição?

9 - Como o projeto político pedagógico do curso trata a avaliação da aprendizagem do aluno?

10 - De que maneira você percebe a influência da Avaliação Institucional no projeto político pedagógico do curso de enfermagem e com sua prática avaliativa?

ANEXO 2

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOBRE OS DADOS COLETADOS

Declaro, para os devidos fins, ser aluna regular do curso de mestrado em Educação da UNESP/UNIPAR MINTER, portadora do RG: 222.427-7. Tenho por finalidade, entrevistar enfermeiros docentes para conhecer a prática avaliativa empregada pelo supervisor de estágios em Saúde Coletiva dos Cursos de graduação em Enfermagem de 2 (duas) Instituições de Ensino Superior do município de Cascavel-PR .

A população será composta por 04 (quatro) professores/supervisores de estágio da disciplina de Saúde Coletiva de cada instituição de Ensino Superior, totalizando 8 participantes, tendo como critério para seleção dos envolvidos, atuar ou ter experiência de atuação nos estágios da disciplina de Saúde Coletiva.

A coleta de dados se dará por meio de entrevista semiestruturada cujo roteiro (anexo) norteará o pesquisador durante a entrevista, que se valerá de um gravador de voz como material necessário para a confiabilidade da pesquisa e as referidas entrevistas se darão a partir de prévio agendamento, de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Cabe ressaltar que o nome dos participantes da pesquisa ficará em absoluto sigilo, estando disponível somente para a pesquisa, e que todos os procedimentos a serem utilizados são convalidados cientificamente e não inquirirão em nenhum risco moral, físico, psicológico, social, nem tão pouco a desconfortos, e caso ocorra algum tipo de desconforto por parte do entrevistado, a seção de entrevista poderá ser suspensa temporária ou definitivamente, sendo posteriormente reagendada ou cancelada a participação.

No que diz respeito aos benefícios, culminam no propósito de atenuar as dificuldades encontradas pelos docentes enfermeiros na atividade avaliativa no campo teórico/prático, assim como destacar estratégias que contemplem a melhoria da avaliação, de forma que se possam evidenciar nos alunos as

capacidades produtivas, críticas e criativas requeridas para a formação do profissional da área de saúde.

Os resultados desta pesquisa serão anônimos, ou seja, a publicação não incluirá os nomes dos participantes e tão pouco das instituições envolvidas, não havendo a possibilidade do envolvimento dos resultados individuais.

Assegurando que se trata da expressão da verdade, abaixo assino,

Veronice Kramer da Rosa Reis
Pesquisadora responsável