

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

“Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: um estudo em um curso para Técnico em Saúde Bucal”

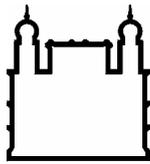
por

Cristina Maria Figueira Machado

*Dissertação apresentada com vistas à obtenção do título de Mestre
Modalidade Profissional em Saúde Pública.*

Orientador: Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira

Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 2009.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

Esta dissertação, intitulada

“Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: um estudo em um curso para Técnico em Saúde Bucal”

apresentada por

Cristina Maria Figueira Machado

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Neila Guimarães Alves

Prof^ª. Dr^ª. Virgínia Hortale

Prof. Dr. Carlos Otávio Fiúza Moreira - Orientador

Dissertação defendida e aprovada em 02 de dezembro de 2009.

Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

M149 Machado, Cristina Maria Figueira
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: um estudo em um curso para Técnico em Saúde Bucal. / Cristina Maria Figueira Machado. Rio de Janeiro: s.n., 2009.
ix, 96 f.

Orientador: Moreira, Carlos Otávio Fiúza
Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009

1. Aprendizagem. 2. Avaliação. 3. Saúde Bucal. 4. Pessoal Técnico de Saúde. 5. Educação em Saúde. 6. Docentes. 7. Prática Profissional.
I. Título.

CDD - 22.ed. – 617.601

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pela dádiva da saúde e perseverança para sua elaboração; ao meu pai, José, e à minha mãe, Marlene, responsáveis, em grande medida, pelo meu modo de ser e estar no mundo; à minha avó Maria, por me ensinar que quem faz escolhas escreve sua própria história, constrói seus próprios caminhos; ao meu companheiro de todas as horas, pelo apoio, incentivo e pelo cuidado amoroso dedicado a mim; ao meu avô João, por ter me ensinado a vivenciar as coisas simples com alegria e superar as dores com serenidade; e aos alunos e alunas do curso Técnico em Saúde Bucal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que, de forma mais próxima, contribuíram para a realização desta dissertação, quer com apoios de caráter formal, quer informal.

Aos meus orientadores, pela partilha de conhecimentos, críticas, apoio, envolvimento, incentivos e disponibilidade que demonstraram ao longo da realização deste trabalho.

Às professoras Virgínia Alonso Hortale e Neila Guimarães Alves que, em uma postura de avaliação formativa, participaram da banca de qualificação.

Às minhas amigas e meu amigo de mestrado, pela convivência plena de alegrias, por compartilharmos com tamanha abertura e solidariedade nossas angústias e frustrações, e, em especial, à Sílvia pelas vivências nos encontros de orientação que compartilhamos.

Aos professores Antenor Amâncio e Sérgio Pacheco que, de forma competente e acolhedora, coordenaram o curso, e a todos os professores que deram a sua contribuição para a construção do nosso conhecimento.

Ao corpo técnico-administrativo da Escola Nacional de Saúde Sergio Arouca e, em especial, à Luzimar, pelo seu carinho, alegria e competência.

Ao Ministério da Saúde e, em especial, à Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES).

Aos servidores da SGTES, pelos esforços em disponibilizar em tempo hábil os recursos para o nosso deslocamento até o Rio de Janeiro.

Aos meus colegas, amigos e amigas, companheiros de trabalho, do dia a dia, pela amizade e otimismo transmitidos, os quais permitiram superar, de modo mais tranquilo, as dificuldades sentidas na realização desta dissertação.

À diretora da Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB), pela oportunidade, tolerância e, também, pela infraestrutura oferecida para o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

Ao diretor da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde do Distrito Federal (Fepecs), por seu esforço em qualificar os servidores desta instituição com vista à melhoria da qualidade de suas práticas e dos processos de trabalho.

Aos servidores da Biblioteca Central da Fepecs.

À Gloria, que tão gentilmente fez a revisão e se colocou em uma postura de escuta acolhedora.

Aos meus irmãos e irmãs, pelos nossos laços de amizade e pela capacidade de compreenderem minhas ausências nesse período de realização do curso.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor compartilhado e por celebrarem as minhas vitórias.

Um agradecimento especial aos cirurgiões e cirurgiãs-dentistas, que tão prontamente disponibilizaram parte de seu tempo para a realização das entrevistas.

Obrigado a todos vocês, que compartilharam os prazeres e dificuldades deste percurso de minha vida!

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando, a
certeza de que era preciso continuar e a certeza
de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção, um caminho novo,
fazer da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada, um sonho, uma ponte,
da procura, um encontro.

Fernando Sabino

RESUMO

MACHADO, Cristina Maria Figueira. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**: um estudo em um curso para técnico em saúde bucal. Dissertação [Mestrado em Saúde Pública] - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

Este trabalho analisa os discursos dos professores sobre as práticas de avaliação da aprendizagem no curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB) com a intenção de entender se estão em consonância com a proposta pedagógica reformulada em 2006. Apresenta uma visão geral sobre a educação profissional de nível médio e sua inter-relação com a formação de recursos humanos para o setor saúde em conformidades com os princípios e estratégias do SUS. Reflete sobre alguns aspectos conceituais da avaliação da aprendizagem com o objetivo de propiciar um referencial teórico para a análise dos discursos. Como indicadores para a busca de sentidos, foram utilizados: tempo da realização da avaliação, instrumentos utilizados, apresentação do processo de avaliação para os alunos, apresentação dos resultados, função e objetivos da avaliação, critérios utilizados, contrato didático, retroalimentação do processo de aprendizagem dos alunos e conhecimento do projeto pedagógico da escola e do plano de curso. Encerramos o trabalho com algumas reflexões no intuito de contribuir para com discussões futuras quanto às práticas de avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Técnico em Saúde Bucal; Formação em Saúde; Prática Docente; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

MACHADO, Cristina Maria Figueira. **Evaluation of the teaching-learning process: a study in a course for technician in buccal health.** Master's degree in Public Health [Dissertation]. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009.

This work discusses the teachers' speeches about evaluation practices of the learning in the Technical course in Buccal Health of the Technical School of Health of Brasília (ETESB) with the intention of analyzing if they are in consonance with the pedagogic proposal reformulated in 2006. It presents a general vision about the professional education of medium level and the interrelation with the formation of human resources oriented and based upon SUS principles and strategies. It reflects about some conceptual aspects of evaluation of the learning with the objective of propitiating a theoretical referential for the analysis of the speeches. Some indicators to search for direction: evaluation procedures, time of the accomplishment of the evaluation, used instruments, presentation of the evaluation process for the students, presentation of the results, function and objectives of the evaluation, used criteria and knowledge of the pedagogic project of the school and of the plan of course. We conclude the work with some reflections in the intention of contributing to the future discussions about practices of the students' evaluation.

Key Words: Evaluation of the Learning; Technician in Buccal Health; Formation in Health; Educational practice; Teaching-learning.

LISTA DE SIGLAS

ACD - Auxiliar de Consultório Dentário
AD - Análise do Discurso
ASB - Auxiliar de Saúde Bucal
CE - Conselho de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DF - Distrito Federal
GDF - Governo do Distrito Federal
ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
ETESB - Escola Técnica de Saúde de Brasília
Fepecs - Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde
Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
PC - Plano de Curso
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PP - Proposta Pedagógica
PPS - Prática Profissional em Serviço
PSF - Programa Saúde da Família
Profae - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional
RET-SUS - Rede de Escolas Técnicas do SUS
SE - Secretaria de Educação
SES - Secretaria de Estado de Saúde
THD - Técnico em Higiene Dental
TSB - Técnico em Saúde Bucal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O PERCURSO DA PESQUISA	15
1.1 Introdução	15
1.2 A Pesquisa de Campo	16
1.3 O Curso para Técnico em Saúde Bucal	18
1.4 Participantes da Pesquisa	19
1.5 Procedimentos	20
1.6 Documentos da Escola e dos Professores	20
1.7 As Entrevistas com os Docentes	21
1.8 As Entrevistas com os Preceptores	21
1.9 Tratamento dos Dados	22
1.10 A Análise dos Dados	23
1.11 Aspectos Éticos	25
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA O CAMPO DA SAÚDE	26
2.1 Introdução	26
2.2 Educação Profissional de Nível Médio	27
2.3 Educação Profissional de Nível Técnico no campo da Saúde	30
2.4 Educação Profissional de Nível Técnico na Odontologia/Saúde Bucal	32
2.4.1 <i>Profissionais de Nível Técnico na Equipe de Saúde Bucal</i>	33
2.4.2 <i>A construção do perfil e a formação dos TSB e ACD</i>	34
2.5 A Avaliação dos Alunos na Proposta Pedagógica da ETESB	36
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	37
3.1 Introdução	37
3.2 Avaliação interna da Aprendizagem dos Alunos	38
3.3 Modelo Conservador ou a Serviço da Seleção	41
3.4 Modelo Transformador ou a Serviço da Aprendizagem	46
3.5 Modalidades	48
3.6 Funções da Avaliação	50
3.7 Avaliação Formativa	52
3.8 Critérios e Instrumentos	53
4 OS RESULTADOS E AS ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO	59
4.1 O Processo de Avaliação da Aprendizagem na Proposta Pedagógica da ETESB	59
4.2 As Entrevistas	62
4.2.1 <i>Formação e prática docente</i>	62
4.3 O Processo de Avaliação dos Alunos	64
4.3.1 <i>Tempo de realização da avaliação</i>	65
4.3.2 <i>Funções e objetivos da Avaliação</i>	68
4.3.3 <i>Instrumentos utilizados para avaliação dos alunos</i>	70
4.3.4 <i>Critérios Utilizados</i>	72
4.3.5 <i>Contrato didático</i>	74
4.3.6 <i>Retroalimentação do processo de aprendizagem dos alunos</i>	75
4.4 Conhecendo o Projeto Pedagógico da ETESB e o Plano de Curso do TSB	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	93
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	94
ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR	95
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	96

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se às práticas de avaliação da aprendizagem a partir do pensamento de que estas representam um componente intrínseco e vital do processo de ensino-aprendizagem, uma das responsabilidades do professor no seu trabalho em sala de aula, e pode ser considerada uma das tarefas mais complexas do fazer docente. A avaliação apresenta-se como um componente que pode auxiliar professor e aluno na busca pela melhoria do processo de aprendizagem.

Há muitas formas de realizar essa avaliação, desde as mais informais até as mais sistematizadas. De um modo ou de outro, pode ser vista em uma perspectiva processual; como algo que pode fornecer subsídios para o professor melhor conduzir o seu trabalho cotidiano, respaldando-o no processo decisório.

A escola que assume uma concepção e o compromisso de colocar em ação um processo de ensino-aprendizagem com qualidade, em uma perspectiva do desenvolvimento máximo possível dos alunos, não pode se omitir em oferecer situações desafiadoras que possibilitem a construção do conhecimento e, nessa perspectiva, segundo Hoffmann¹ (2008, p. 30), “a avaliação tem um significado primeiro e essencial” de ser um instrumento de acompanhamento e de mediação da aprendizagem.

No que se refere ao contexto escolar, tem sido dedicada uma atenção crescente à questão do sucesso acadêmico dos discentes. Assim, considero pertinente que se aprofunde cada vez mais, e sob novas perspectivas, os estudos sobre diversos aspectos que, de forma direta ou indireta, poderão influenciar a construção do conhecimento e o sucesso do aluno na escola.

Nesses termos e diante dos esforços contínuos que se impõem à melhoria da qualidade da educação no Brasil, a avaliação se destaca como um conjunto de conhecimentos e de práticas indispensáveis ao professor, ao aluno e ao sistema escolar. Penso que, no âmbito desta pesquisa, esta questão se reveste de importância substancial ao se constatar que os profissionais que se dedicam a ensinar em cursos de educação profissional de nível médio, em sua maioria, não têm formação específica para a docência.

Nesse contexto, devem ser buscados novos caminhos, novos olhares, para que a organização do trabalho dentro da escola aconteça com qualidade, com a democratização do processo de tomada de decisões, elevando a qualidade da formação humana e da formação técnica do profissional, não só do aluno, mas de todos os seus

participes. Assim, poderemos ter a vivência da cidadania em campos relevantes como o da saúde e da educação.

Fiz a opção pelo estudo da avaliação em uma escola técnica por ter sido minha trajetória na área da docência quase que exclusivamente nesse campo do ensino e por ser este um curso de Mestrado voltado para a formação de Recursos Humanos que tenham relação com a rede de Escolas Técnicas do e para o Sistema Único de Saúde (SUS). Esta opção está, também, vinculada à minha crença de que o exercício da pesquisa envolve escolher e percorrer um caminho próprio de investigação onde se inter-relacionam aspectos da realidade concreta assim como desejos de ordem pessoal como o é o desejo de saber.

Minha aproximação com a formação do Técnico em Saúde Bucal (TSB) e do Auxiliar em Saúde Bucal (ASB) teve início em junho de 1996, quando aceitei o convite para ser professora do Curso, cuja primeira turma estava iniciando na ETESB.

Atualmente, as atividades inerentes à função de Coordenadora Pedagógica da Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB) têm me mobilizado profundamente, por exigir e possibilitar a ampliação de meus horizontes teóricos e práticos no que se refere aos processos de ensino, com uma visão mais global do processo de aprendizagem, particularmente, em uma instituição que tem como missão a formação para a atuação no campo da saúde.

Ao observar e ouvir os professores, tenho a oportunidade de perceber certo nível de inquietação e desconforto quando abordam questões sobre avaliação. Em espaços como conselhos de classe, reuniões administrativas e reuniões pedagógicas, esse tema surge de forma indireta ou como foco de discussões, de dúvidas; enfim, como um desafio a ser enfrentado. Assim, ao ter a oportunidade de realizar o Mestrado Profissional, o tema “avaliação” de pronto veio à tona, sobressaindo-se no universo de temas sobre os quais eu teria interesse em aprofundar meus conhecimentos.

O fato de a avaliação educacional ser alvo de constantes discussões na atualidade provoca a busca de novas formas de avaliar e a realização de estudos e discussões sobre os modelos já existentes. Nas palavras de Moretto², a avaliação vem sendo declarada como uma das maiores dificuldades da educação, pois, como assinala, “Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante... Nas conversas [...] o assunto avaliação é sempre lembrado com um suspiro de desânimo e uma frase eloquente: ‘Esse é o problema. Aí está o nó’”. (p. 93)

Tradicionalmente, o rendimento acadêmico foi e ainda tem sido considerado como resultado, principalmente, da capacidade intelectual do indivíduo. À medida que

diversos estudos vêm se desenvolvendo abordando este tema tem sido constatado que o rendimento escolar é influenciado em grande medida pela organização do contexto escolar. Entende-se, assim, que o papel da escola não pode centrar-se na mera transmissão de informação, mas na promoção de estratégias que permitam aos alunos analisar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, baseando-se em experiências prévias reorganizadas por mediações adequadas^{1,3}.

Há muito já se sabe que a escola tem como desafio^a ampliar o processo educativo, de forma a transpor o modelo tradicional e centrar a formação em uma perspectiva de desenvolver o ser humano para a vida com mais qualidade. Aqui, no que se refere à educação profissional de nível técnico, deve-se ter também a preocupação de se formar profissionais com perfil compatível com as exigências que o campo da saúde demanda.

Pensando sobre a atual situação da educação, Perrenoud⁴ propõe o seguinte: o ambiente escolar e, principalmente, os professores devem ser capacitados para saber propor e gerir situações de aprendizagem, visando construir um ambiente escolar diferenciado, considerando a inserção social dos alunos. Ou seja, que as relações sociais da comunidade devem de algum modo estar presentes em sala de aula, considerando-se as características de cada aluno, propondo, assim, um ritmo e um incentivo aos alunos, possibilitando diminuir a distância entre eles e o conhecimento. É vital, então, compreender a educação em uma perspectiva global, não perdendo de vista as particularidades referentes à formação de profissionais para o trabalho em saúde.

Considerando que o modo de avaliar é produto de uma determinada dinâmica curricular, busquei compreender o processo avaliativo como possível elemento evidenciador das concepções que têm os professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, aliando-se à intenção de analisar os questionamentos e dificuldades que permeiam o processo avaliativo em um curso que forma profissionais para a área da saúde e, em especial, para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao eleger “as práticas de avaliação” como questão de pesquisa, tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos não estritamente sobre as bases conceituais e as práticas avaliativas, mas também sobre os processos de ensino-aprendizagem.

^a No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação deixa clara a intenção de se modificar as práticas de ensino até então adotadas na maior parte do território brasileiro. É certo que existem contradições e questões ainda não desenvolvidas de forma a suprir a lacuna constituída ao longo do tempo. É pertinente considerar esse processo como inacabado e o campo permeado por tensões.

Um aspecto a considerar é que para se transformar uma realidade não são suficientes modificações no plano das normas institucionais, como a reformulação de uma proposta pedagógica. É necessário também que se realize uma reflexão crítica acerca das práticas. No processo de ensino-aprendizagem, é preciso investir em propostas que visem à superação de incoerências e ações sustentadas pelo senso comum e pelo fazer cristalizado ao longo do tempo.

Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar os participantes da comunidade escolar da ETESB nas reflexões sobre os desafios e possibilidades de uma formação que atinja as aspirações pessoais e coletivas quanto à educação profissional.

A partir das considerações acima explicitadas, a questão norteadora deste estudo foi a seguinte:

Estão os discursos sobre as práticas avaliativas da aprendizagem desenvolvidas no Curso Técnico em Saúde Bucal, da Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB), em consonância com as propostas pedagógicas (do curso e da escola) a que correspondem?

O objetivo geral foi então analisar os discursos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, desenvolvidas nesse Curso.

Os objetivos específicos foram delineados a fim de se investigar como os docentes praticam a avaliação da aprendizagem; se esta avaliação potencializa a busca pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; se a concepção de avaliação dos docentes está em consonância com aquela adotada pela escola em sua proposta pedagógica e se os processos avaliativos se reportam aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o exercício da profissão de Técnico em Saúde Bucal no Sistema Único de Saúde.

Para atingir os objetivos propostos, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

Primeiramente, descrevemos o percurso realizado para se alcançar os objetivos do estudo. Descrevemos o local do estudo, os participantes, os procedimentos para obtenção das informações, o método para análise e, por fim, os aspectos éticos.

Em um segundo momento, oferecemos uma visão geral sobre a educação profissional técnica de nível médio em saúde, sobre a proposta pedagógica da escola, suas características educacionais e sobre a necessidade de inserção do Técnico em Saúde Bucal na equipe odontológica para a atenção à saúde com vistas a situar o leitor em face do objeto desta pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a avaliação da aprendizagem para dar embasamento às análises desenvolvidas, focalizando em particular, a avaliação com intenção formativa.

Apresentamos, na sequência, a análise das entrevistas com os professores e dos documentos relativos à prática da avaliação que foram disponibilizados pelos docentes e pela escola.

Nas considerações finais, procuramos levantar questões no intuito de esboçar contribuições possíveis para a reflexão acerca da avaliação da aprendizagem na ETESB.

1 O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 Introdução

Este estudo foi delineado e desenvolvido em conformidade com os pressupostos das abordagens qualitativas de pesquisa, os quais nos proporcionaram a crença de que buscar apreender as concepções dos sujeitos pesquisados envolve a compreensão de um universo de significações, atitudes, atos e valores.

Quanto à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen⁵ comentam que:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (p.11)

A escolha desta abordagem deveu-se, em grande medida, por permitir observar e analisar questões não mensuráveis como o são os processos educacionais, sujeitos envolvidos e suas práticas, visando desvelar “o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatística”.⁶ (p. 22)

Considera-se que, do ponto de vista metodológico, não há contradição assim como não há continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente. Considera ainda que, do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa não se torna “objetiva” e, portanto, “melhor”. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade de um determinado fenômeno.

Ao fazer opção pela pesquisa qualitativa, procurei obter “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan; Biklen⁵, 1994, p.16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Nessa perspectiva, os questionamentos pensados para a pesquisa são estabelecidos a partir da intenção de se compreender os fenômenos sociais em sua construção histórica. O pesquisador vai ao encontro da situação no seu acontecer, em seu contexto próprio de desenvolvimento, “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (p.16)

Quanto à inserção do pesquisador no campo de pesquisa por si só já evidencia certa interação, assim, não se pode trabalhar de modo a estabelecer neutralidade do pesquisador, pois sua presença já afeta a situação investigada. Esta questão é relevante no que se refere a este estudo, tendo em vista que sou do quadro de servidores da escola, o que exigiu certo cuidado para o meu investimento no papel de pesquisadora. Nesse sentido, pude perceber que esta não é uma tarefa fácil e me exigiu uma atenção especial.

1.2 A Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB), pertencente à Secretaria de Saúde do Distrito Federal, componente da rede de escolas técnicas do Sistema Único de Saúde. Esta instituição surgiu com a inauguração de Brasília, no ano de 1960, devido à necessidade de formar profissionais auxiliares de enfermagem para comporem, juntamente com médicos e enfermeiros, o quadro de funcionários da então recém-criada Fundação Hospitalar do Distrito Federal (FHDF), que tinha por objetivo atender às demandas de saúde da capital federal.

Em novembro daquele mesmo ano, o Conselho Diretor do FHDF criou a Escola de Auxiliares de Enfermagem de Brasília (EAEB), com o intuito de prover a cidade desses profissionais, para colaborar com a organização dos serviços de assistência em saúde. Em 1973, reconhecida como escola de ensino profissionalizante pela Portaria nº 08/73 da SEC./DF, passou a ser denominada Escola Técnica de Enfermagem (ETEB), cuja missão ampliou-se a partir daquele momento, abrangendo a formação de recursos humanos em nível técnico correspondente às necessidades do Sistema de Saúde e de acordo com a legislação de ensino vigente no País àquela época.

Essa designação manteve-se até 1976, quando a Resolução nº 01/76 aprovou a mudança do nome para Centro Interescolar de Saúde de Brasília (CISB). No ano seguinte, a Secretaria de Educação autorizou a criação dos cursos técnicos de Radiologia Médica, Laboratório Médico, Patologia Clínica e Histologia. Em 1983, o Conselho de Educação do Distrito Federal autorizou o curso técnico de enfermagem com aprofundamento em Estudos de Emergência.

Com a Resolução nº 07/87 - FHDF, o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Saúde (Cedrhus), mantenedor do CISB, ganhou maior autonomia ao ter

sua subordinação transferida diretamente para a Diretoria Executiva da FHDF, o que viabilizou a nova estrutura administrativo-escolar.

Nesse novo contexto, o CISB passou a ser denominado Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB), designação que ainda vigora. Hoje, a escola está diretamente subordinada à Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Fepecs), criada pela Lei nº 2.676, de 12 de janeiro de 2001, vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal.

Atualmente, a ETESB tem autorizados, pelo CEDF, os cursos técnicos em Análises Clínicas, Saúde Bucal, Enfermagem, Prótese Dentária, Anatomia Patológica, Segurança do Trabalho e Especialização de Nível Técnico em Saúde da Família e Enfermagem do Trabalho, cursos desenvolvidos com recursos da própria mantenedora.

O ingresso nos cursos de formação técnica se dá por meio de aprovação e classificação em processo seletivo público, sendo pré-requisito a idade mínima de dezoito anos e a conclusão do ensino médio. A escola oferece também cursos específicos demandados pela necessidade de atendimento às políticas públicas de educação permanente em saúde, pelos órgãos do sistema de saúde do Distrito Federal.

São objetivos da ETESB, descritos em sua Proposta Pedagógica (PP)⁷:

a) formar profissionais, em nível técnico, para os serviços de promoção e recuperação da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento da doença, bem como para os serviços básicos de apoio a estas atividades; b) contribuir com a sociedade na melhoria dos aspectos socioeconômicos e culturais, formando profissionais de nível técnico da área de saúde, que possam atuar como agentes de transformação no mundo do trabalho; c) desenvolver, em parceria com outras entidades, cursos de formação profissional, capacitação, atualização, aperfeiçoamento e especialização de nível técnico, de jovens e adultos trabalhadores, visando à elevação da sua escolaridade e ao aperfeiçoamento do exercício de suas atividades laborais; d) fomentar a pesquisa e a produção científica dos alunos e professores, correlacionando aspectos teóricos e práticos e contribuindo para a melhoria dos processos assistenciais; e) favorecer o intercâmbio entre os profissionais que atuam nos diferentes espaços de trabalho e aqueles que atuam na formação dos novos profissionais de nível técnico.

1.3 O Curso para Técnico em Saúde Bucal

O curso para formação de Técnico em Saúde Bucal tem carga horária de 1.500 horas e está organizado em módulos, sendo que cada módulo é composto por áreas temáticas, as quais se subdividem em unidades educacionais (Anexo A):

Módulo I: é básico, comum a todos os cursos de formação atualmente desenvolvidos pela escola, não conferindo certificação profissional, visa proporcionar uma aproximação do aluno ao trabalho no campo da saúde e a percepção do perfil necessário ao Técnico em Saúde bem como o seu papel no âmbito da equipe multiprofissional para a assistência à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS).

Módulo II: consiste em áreas temáticas e unidades educacionais que buscam desenvolver as competências de formação do Auxiliar em Saúde Bucal.

Módulo III: constitui-se de áreas temáticas e unidades educacionais que tratam do desenvolvimento de competências de formação do Técnico em Saúde Bucal

O curso é operacionalizado por meio de:

- Atividades teórico-práticas: desenvolvidas em sala de aula e laboratório na escola; o período de desenvolvimento dessas atividades recebe a denominação de *concentração*.

- Práticas educativas: são atividades desenvolvidas em outros ambientes que não a escola; unidades de saúde, creches, escolas e outros ambientes tornam-se espaços para a aprendizagem em situações reais de trabalho.

- Prática profissional em serviço: equivale ao estágio curricular e tem por princípio proporcionar ao aluno a experiência profissional pela participação em situações reais de vida e de trabalho. Os períodos de práticas educativas e de prática profissional em serviço são denominados de momentos de *dispersão*.

Na área de saúde, entendem-se como ambientes de serviço hospitais, unidades básicas de saúde, programas comunitários locais e organizações diversas, tais como creches, escolas, asilos, entre outras que demandam ações de promoção e prevenção da saúde e recuperação da saúde. O aluno executa as atividades previstas no setor onde está posicionado, de acordo com o grau de complexidade e sua capacidade de resposta para as situações existentes no local, sob supervisão de um professor (docente) ou preceptor.

1.4 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa quatro docentes^b dos módulos II e III e seis preceptores^c do Curso Técnico em Saúde Bucal. O convite à participação dos docentes foi feito individualmente, com a apresentação do projeto e esclarecimento acerca do estudo. O convite aos preceptores foi feito em reunião do conselho de classe realizada em 29 de maio de 2009, ocasião em que foi apresentada a proposta e esclarecimentos sobre o estudo; os participantes se apresentaram voluntariamente.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o qual foi elaborado em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública - Fiocruz, conforme Parecer nº 52/2009.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice B). Gil⁸ aponta que a entrevista semiestruturada é guiada por uma relação de questões de interesse, tal como um roteiro, que o investigador vai explorando ao longo de seu desenvolvimento. Triviños⁹ afirma que esse tipo de entrevista parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias as quais interessam à pesquisa, e que em geral surgem novos questionamentos à medida que se recebem as respostas dos participantes.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo dar aos participantes a oportunidade de se manifestarem mais livremente, externando suas inquietações, e não apenas respondendo a perguntas fechadas elaboradas pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, por mim transcritas. Esta opção foi por mim adotada pelo entendimento de que o envolvimento com tais processos proporciona momentos para que o investigador se familiarize com o conteúdo das entrevistas.

^b Docentes: São denominados docentes aqueles que ministram aulas no espaço físico da escola, em sala de aula ou em laboratório.

^c Preceptores: Profissionais que exercem a docência nos momentos de prática profissional, prática educativa em serviço ou estágio supervisionado. São cirurgiões-dentista atuando na rede de assistência da Secretaria de Saúde.

1.5 Procedimentos

Inicialmente, foram realizados o levantamento bibliográfico e a consequente revisão da literatura. Esta revisão é fundamental, porque fornece elementos para a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado, e sugere as referências para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada, pode-se traçar um quadro teórico e definir a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento do estudo. A literatura em torno do tema em questão apoiou todo o trabalho, servindo como base para a redação de dois capítulos teóricos, e fundamentando a análise dos dados.

Conforme Boccato¹⁰:

A pesquisa bibliográfica, dentro de sua estrutura e finalidade, permite ao pesquisador a realização de um trabalho científico que atenda aos objetivos propostos, com critérios e metodologia, em consonância com suas necessidades de pesquisador [...] (p.272)

Dois foram os tipos de informações utilizadas neste estudo. As informações primárias foram obtidas pela pesquisadora por meio de entrevistas com docentes e preceptores. As informações secundárias foram aquelas já disponíveis na instituição, tais como fichas de avaliação, provas escritas, orientações para trabalhos, tais como tutoriais, relatórios, diários de campo, etc.

1.6 Documentos da Escola e dos Professores

A pesquisa utilizou documentos da escola, respeitando-se os critérios de confidencialidade exigidos para o estudo. Para acesso a tais documentos, no que se refere ao curso em questão, foi apresentado o esboço do projeto para a Diretora da instituição. A mesma nos deu a autorização para a realização da pesquisa e, conseqüentemente, acesso ao espaço da escola enquanto pesquisadora.

Foi importante esta aproximação para que os papéis se delimitassem desde o início da pesquisa. Como já foi dito, esta foi uma questão presente durante o transcorrer de toda a pesquisa por eu ser a responsável pelo estudo e servidora da escola. Por solicitação da Diretora, realizei uma reunião com o coordenador do curso para

apresentação do projeto. Nessa ocasião foram explicitados os objetivos da pesquisa e informei que a pesquisa só seria iniciada depois de aprovada pelo CEP/ENSP. Na oportunidade, foram disponibilizados Regimento Escolar, Proposta Pedagógica (PP) e Plano de Curso (PC) do Técnico em Saúde Bucal.

Posteriormente, realizei mais uma reunião com o coordenador do curso, ocasião em que tive acesso a documentos tais como: cronograma do curso, instrumentos de avaliação, ficha para avaliação da Prática Profissional em Serviço (PPS), ficha de supervisão do estágio, ficha de avaliação dos trabalhos escritos e apresentação oral, provas, tutoriais, relatórios e diários de campo elaborados pelos alunos.

1.7 As Entrevistas com os Docentes

Como indicado, entrevistei dez professores, sendo quatro docentes e seis preceptores. Para teste e validação do roteiro de entrevista, foram realizadas três entrevistas com docentes de categorias profissionais diferentes. Estes participam do módulo I o qual é comum a todos os cursos atualmente oferecidos pela escola.

As entrevistas foram agendadas conforme o cronograma de aulas e a disponibilidade de cada professor. Inicialmente o planejado era que fossem realizadas na sala da Coordenação Pedagógica, mas já na primeira entrevista o professor iniciou o diálogo conforme os papéis dele e meu na instituição. Então, rapidamente, a estratégia foi modificada. Sugeri que a entrevista fosse realizada no laboratório que se encontrava disponível. Assim, as quatro entrevistas foram realizadas nesse ambiente, o que permitiu a garantia de um lugar tranquilo e mais familiar aos entrevistados. A duração média das entrevistas foi de 35 minutos.

1.8 As Entrevistas com os Preceptores

Após o conselho de classe em que foram selecionados os participantes, iniciei o processo de marcação das entrevistas com os preceptores. Como conciliar os horários mostrou-se bastante complicado, adotei como alternativa a entrevista por meio eletrônico. Inicialmente enviei uma correspondência eletrônica explicando a alteração

de procedimento e perguntando se o participante concordaria com a modificação. A partir do momento que decidi por este caminho, todas as entrevistas com os preceptores foram realizadas por este meio em busca de se manter um padrão de coleta de dados.

Observei, ao receber a devolução das entrevistas, que o instrumento não foi validado especificamente com e para os preceptores e para ser utilizado por meio eletrônico. Pode-se dizer que a entrevista foi bastante fechada devido à interação mínima entre entrevistador e entrevistado. Uma alternativa seria retornar a entrevista por participante para se esclarecer alguns pontos. Esse caminho não foi o escolhido devido ao pouco tempo disponível para tal. Concluídas as transcrições das entrevistas, iniciei a análise dos dados coletados.

1.9 Tratamento dos Dados

A etapa de tratamento dos dados teve como objetivo prepará-los para que pudessem ser analisados posteriormente, em uma abordagem qualitativa.

Fiz uma leitura geral da proposta pedagógica (PP) e do plano do curso (PC) de Técnico em Saúde Bucal (TSB). Em seguida selecionei partes dos dois documentos que se referiam à avaliação da aprendizagem. Como os enunciados dos dois documentos são semelhantes, concentrei a análise na PP. Fiz uma leitura dos diários de campo, relatórios, provas escritas com o objetivo de verificar se os professores oferecem feedback escrito aos alunos nesses instrumentos. Não encontrei qualquer registro nesse sentido.

Quanto às entrevistas, estas foram por mim transcritas. Em seguida realizei uma leitura flutuante de cada entrevista para obter uma visão panorâmica dos discursos de cada entrevistado. Posteriormente fiz uma segunda leitura com o objetivo de captar o sentido geral das respostas dadas a cada pergunta.

Organizei as entrevistas colocando a pergunta e em seguida a resposta da por cada entrevistado, numerando-as de E1 a E10. Depois em uma nova leitura, busquei selecionar as informações relevantes para análise.

Informações obtidas por essas fontes foram analisadas e comparadas para verificar a coerência ou não das informações apresentadas, em busca de um percurso de análise que ampliasse as possibilidades de relacionar dados empíricos e teoria.

Os assuntos abordados pelos entrevistados e não diretamente relacionados ao tema de pesquisa foram desconsiderados no que se refere a serem objeto da análise.

1.10 A Análise dos Dados

Os dados foram analisados tendo como referência os pressupostos da Análise do Discurso (AD). A opção por ela se justifica porque esta trabalha com a língua enquanto instrumento que o ser humano utiliza para significar o mundo, na qual se inter-relacionam fato, história e sociedade. Nesse sentido, a linguagem, enquanto discurso, não é formada apenas por signos, os quais servem para comunicação ou suporte para o pensamento. Ela é uma interação e uma produção social: não é neutra nem é natural¹¹.

Na a análise do discurso (AD), a linguagem não é transparente, assim pergunta Orlandi¹¹ (p. 17-18): “Como este texto significa?” A questão a ser respondida é “como”; sendo o próprio texto o objeto de análise em sua materialidade simbólica própria e significativa.

A língua é um dos pontos de referência da AD, contudo o discurso em si é seu objeto, entendido como palavra em movimento, prática de linguagem. Quando estudamos o discurso, observamos os efeitos de sentidos que podemos inferir da produção discursiva. A AD ocupa-se do sentido do que é dito e de como é dito. Assim, não concebe a língua como um sistema fechado sobre si mesmo, trabalha com discurso considerando-o como um objeto sócio-histórico¹¹.

A Análise de Discurso produz uma forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia. Para Orlandi¹¹, a AD tem um modo próprio de olhar a linguagem como espaço social de debate e de conflito. Assim, o texto é considerado como unidade significativa dos que falamos, considerando-se sua inserção em dado contexto e a produção social do texto como constitutiva de seu próprio sentido.

Gill¹² explica como, concretamente, fazer uma análise é bem mais difícil do que discutir questões conceituais relativas à AD. Alerta, porém, que apesar de não existir uma receita pronta de operacionalização, não há que se mistificar esta técnica, colocando-a para além do alcance de iniciantes. Há que se aprender fazendo. A autora elenca os passos a serem seguidos para se proceder à análise de discurso:

formular as questões iniciais; escolher os textos em detalhes; leitura cética interrogando o texto; codificação tão inclusiva quanto possível, provavelmente as questões da pesquisa serão revistas, à medida que os critérios vão surgindo no texto; análise examinando-se regularidades e variabilidades nos dados e criando-se hipóteses provisórias ou tentativas; e descrição minuciosa. ¹²(p. 267)

Nesta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos e procedimentos da AD para a compreensão do objeto da pesquisa a partir da análise contextualizada. Por meio da análise, buscamos compreender alguns dos sentidos atribuídos pelos professores ao objeto foco desta pesquisa, os discursos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, e essencialmente na articulação entre concepções e práticas de avaliação realizadas pelos professores no curso de TSB.

Para Perrenoud¹³ as práticas pedagógicas do professor se consolidam durante o seu exercício profissional. A sua própria prática lhe servirá de base para, como profissional, poder orientar e estabelecer relações entre as idéias que os alunos já possuem e os conteúdos escolares científicos ou sistematizados, no contexto da sala de aula. O professor torna-se mediador desse processo incorporando significados e compartilhando informações; interage com o meio social, no qual a sala de aula reflete a sociedade em um contexto dinâmico e desafiador. Em se tratando dos entrevistados neste estudo, essa observação se reveste de significado ao se colocar que o cirurgião-dentista não tem em seu curso de graduação a temática da docência; então, pode-se dizer que estão praticando a docência ou a preceptoria?

É desejável, segundo Perrenoud⁴, que a reflexão seja uma atitude que perpassa toda trajetória profissional do professor. Assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa pressupõe a formação de um profissional capaz não só de compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas, também, de contribuir para a [trans]formação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos como membro de um grupo social e profissional.

Buscando compreender os discursos dos professores sobre suas práticas de avaliação da aprendizagem, o corpus da análise, nesta pesquisa, está constituído por suas produções discursivas¹¹. Depois de uma leitura geral de cada entrevista separadamente, fizemos uma leitura do conjunto de entrevistas. Posteriormente, foram criados agrupamentos de sentido, pois, “não é a extensão que delimita o texto. [...] Se o texto é a unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à

unidade teórica, o discurso, definido com efeito de sentidos entre locutores”, conforme argumenta Orlandi¹¹ (p. 69).

1.11 Aspectos Éticos

Quanto às questões éticas, foram considerados os princípios legais da pesquisa com seres humanos, cujas bases são o respeito à liberdade e à dignidade humana e o compromisso social da ciência¹⁴. Foi obtida, na fase exploratória, autorização informal da Diretora da instituição, a qual permitiu, após autorização por escrito (Anexo B), que fossem convidados os docentes a participar da pesquisa, o acesso a documentos institucionais e a citação do nome da instituição neste estudo e na divulgação dos resultados. Dos docentes e preceptores convidados a participar, foram entrevistados os que, livremente, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), no qual constou a autorização para a gravação da entrevista, transcrição e utilização dos dados para os fins explicitados no termo. Não se detectou risco de constrangimento ou de prejuízo para os participantes além do tempo investido para realização das entrevistas.

Foi cumprida a exigência explicitada na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde de que o projeto de pesquisa envolvendo seres humanos, direta ou indiretamente, deve ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, dessa forma, este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública (CEP/ENSP) para apreciação, recebendo o aval através do Parecer nº 52/2009.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA O CAMPO DA SAÚDE

2.1 Introdução

Este capítulo não tem a pretensão de fazer uma discussão aprofundada dos desafios e questões que envolvem este nível de educação, e sim, fazer algumas considerações gerais no intuito de ampliar o campo das discussões realizadas neste trabalho.

A educação envolve a consideração de interesses não apenas individuais singularmente considerados, mas abarca grupos de pessoas para além dos contemporâneos, localizados no futuro. Aos que virão “serão transmitidas as tradições preservadas e transmitidas pela ação educacional. Assim, a ação da educação que se exerce sobre os indivíduos não deve ser compreendida em abstração de sua dimensão societária”.¹⁵(p. 698)

A educação, como um direito fundamental de natureza social que supera a dimensão de interesses individuais, é reconhecida pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho [...]”¹⁶.

O sistema formal de educação escolar brasileiro encontra-se regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996¹⁷. A educação regular está constituída de dois níveis: Educação Básica (englobando o ensino fundamental e o ensino médio) e Educação Superior. A Educação Básica, de acordo com a LDB, tem como objetivo desenvolver o educando assegurando-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para prosseguir nos estudos ou para progredir no trabalho¹⁷.

Para a educação básica, o esforço parece ter sido no sentido de se investir em um referencial de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano quanto aos valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores.

Quanto ao ensino médio, especificamente, observa-se que no artigo 35 da seção IV da LDB encontra-se disposto que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

¹⁷(p. 42)

Nesse sentido, Domingues, Toschi e Oliveira¹⁸ afirmam:

As tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico [...] ¹⁸(p. 68)

2.2 Educação Profissional de Nível Médio

Para Kuenzer¹⁹, ao longo do século XX, no Brasil, desvinculada da escola de formação geral, foi-se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de cursos para a educação profissional, com o objetivo de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. A autora entende que essa expansão foi determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, sem se ocupar de uma política especificamente formulada para a educação profissional.

A educação profissional recebeu várias denominações ao longo da história brasileira: ensino profissional; ensino técnico profissional (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola); ensino técnico de grau médio (industrial, comercial e agrícola); ensino de 2º grau com habilitação técnica e a atual educação profissional técnica de nível médio²⁰.

A história da educação no Brasil registra relações tensas entre o que hoje é denominado Ensino Médio com a Educação Profissional, fruto de visões distintas sobre sua organização e finalidades e de eventual hegemonia decisória de um ou outro grupo de interesses²¹.

A LDB de 1996 introduz o termo educação profissional: “A **educação profissional**, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil¹⁷, 1996, cap. III, art. 39, grifo nosso). Várias alterações vêm ocorrendo nesta Lei através de legislação complementar que ora regulamenta, ora revoga ou acrescenta novas diretrizes para essa modalidade de ensino.

Podemos citar como exemplo o Decreto nº 2.208/97, que dispunha ser a educação profissional de nível médio subsequente ao ensino médio e que foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004²² após inúmeras críticas sobre a dicotomia entre ensino médio e educação profissional.

Para Ramos²³ (2008), essa dicotomia presente na legislação da educação teve como objetivo atender aos desafios impostos por um mercado de trabalho com rápidas mudanças tecnológicas e enfrentar mercados globalizados e exigentes em produtividade e competitividade, pois esta nova dinâmica tornou necessária a adoção de estratégias educacionais capazes de atender às expectativas dos setores de produção.

Sobre esse aspecto, Manfredi²⁰ (2003, p.133) considera que a “opção pela separação entre ensino médio e profissional gerou sistemas de redes distintas que se contrapõem à formação para o trabalho como parte integrante do desenvolvimento humano.

A perspectiva de formação integrando os conteúdos da educação geral e da formação profissional foi restabelecida a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97 e pela aprovação do Decreto nº 5.154/04²². Este Decreto, que foi construído diante de contradições e disputas teóricas e políticas envolvendo diversos setores da sociedade, trouxe a possibilidade da educação profissional técnica de nível médio de se articular com o ensino médio de forma integrada²⁴.

Recentemente, a Lei nº 11.741/2008²⁵ alterou dispositivos da LDB para o redimensionamento e integração das ações de educação profissional técnica de nível médio introduzindo o artigo 36-B, conforme se observa a seguir:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;
II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.²⁵

Uma das percepções que se pode ter a partir das colocações acima expostas é a de que a educação, e especificamente a educação técnica de nível médio, configura-se como um campo de poder. Nesse sentido Escarião²⁶, em sua tese de doutorado ao desenvolver o tema *A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil*, afirma que:

no campo do currículo, exerce-se o poder, porque estão presentes as mais diversas concepções e valores humanos sobre o mundo, a sociedade, o homem, a vida, o trabalho, a cultura, a educação. Considera que o poder é, muitas vezes, representado pelos antagonismos das posições assumidas pelos educadores e educandos, pelas propostas, políticas e ações que se reproduzem no currículo.²⁶(p. 99)

Sobrinho²⁷ afirma que os embates, as tensões e os conflitos fazem parte do processo democrático; a questão basilar reside em mediá-los tendo em vista que a concepção de educação dentre outros direitos sociais consagrados constitucionalmente são processos em permanente construção.

Seguindo a LDB/96¹⁷, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídos pela Resolução nº 04/99²⁸, do Conselho Nacional de Educação. Considerando que se constituem em uma importante ferramenta para orientação na elaboração e no planejamento pedagógico e organização curricular dos cursos técnicos no Brasil, faremos abaixo algumas pontuações.

De acordo com o § 2º do artigo 8º dessa Resolução, os cursos “poderão ser estruturados em etapas ou módulos” com o objetivo de garantir maior flexibilidade. Essas etapas ou módulos podem ser oferecidos com terminalidade, isto é, de modo que correspondam a “qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho”, como Auxiliar de Enfermagem, Auxiliar de Farmácia, Auxiliar de Saúde Bucal, etc. Os cursos podem, também, ser oferecidos como módulos ou unidades temáticas sem terminalidade, apenas “objetivando estudos subsequentes”, como, por exemplo, um módulo básico para a área de saúde contemplando as competências profissionais gerais comuns aos técnicos da área, possibilitando a continuidade de estudos em habilitações profissionais específicas com módulos subsequentes para formação de técnicos em Ótica, Prótese Dentária, Enfermagem, Saúde Bucal, etc.²⁸.

Os Referenciais Curriculares indicam formalmente a superação do enfoque tradicional de uma educação profissional centrada no treinamento operacional e na preparação para a execução de um determinado repertório de tarefas rotineiras.

Considera-se que a educação profissional requer além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia²⁸.

Assinale-se, ainda, que a referida Resolução instituiu um período de transição, entre as data de publicação até 1º de janeiro de 2001, sendo que a partir dessa data as novas Diretrizes Curriculares Nacionais passam a ser de implantação obrigatória. Em 2000 foram solicitados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação esclarecimentos sobre a possibilidade de extensão do prazo, já que muitos conselhos estaduais de educação e muitas escolas não conseguiram realizar as adequações. Foi assim prorrogado o prazo até o final do ano de 2001 pelo Parecer 33/2000 do CNE²⁹.

2.3 Educação Profissional de Nível Técnico no campo da Saúde

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a saúde nos artigos de 196 a 200.

No artigo 196, encontra-se que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.¹⁶

O artigo 200, inciso III, dispõe que “é responsabilidade do sistema de saúde ordenar a formação de Recursos Humanos na área da saúde”¹⁶.

A Política de Saúde no Brasil, obedecendo aos preceitos constitucionais, seguindo os princípios da Reforma Sanitária como referência doutrinária e o Sistema Único de Saúde (SUS), como estratégia de reorientação setorial e institucional, fornece indicações importantes para a ordenação da formação dos trabalhadores do setor, apontando a necessidade de considerar o processo de trabalho em saúde como eixo estruturante para a organização dos processos de educação profissional no campo da saúde.

A profissionalização dos trabalhadores da área da saúde deve, então, considerar as novas perspectivas delineadas para a educação profissional no Brasil na intersecção

entre educação e saúde, sendo que as duas áreas apontam para a elevação da escolaridade e para uma concepção de formação que proporcione compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Deve considerar, também, as necessidades apontadas pelo SUS, que exige profissionais com capacidade de atuar em diferentes setores, de forma a promover a melhoria dos indicadores de saúde e sociais, em qualquer nível do Sistema³⁰.

Nessa perspectiva, o Ministério da Saúde vem investindo na formação dos trabalhadores da área como um componente para o processo de reajuste da força de trabalho, no sentido de contribuir para a qualificação e a efetivação da Política Nacional de Saúde. Esta concepção de formação busca caracterizar a necessidade de elevação da escolaridade e dos perfis de desempenho profissional, possibilitando aumento da autonomia intelectual dos trabalhadores envolvendo o domínio do conhecimento técnico-científico, capacidade de autoplanejamento, de gerenciar tempo e espaço de trabalho, de exercitar a criatividade, de trabalhar em equipe, de interagir com os usuários dos serviços, de ter consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho³¹.

A partir da constituição e da consolidação dos Referenciais Curriculares, os quais estão estruturados em grandes áreas profissionais, dentre elas a área da saúde, o governo fomenta ações que recomendam a adoção da formação profissional de nível técnico por itinerários formativos, atendendo demandas específicas com informações norteadoras para uma atuação, com qualidade, da escola nas diversas subáreas profissionais. Um exemplo na área da saúde é o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae).

O Ministério da Saúde, como gestor federal do SUS, implantou em 2000 o Profae, com o objetivo principal de promover uma significativa melhoria no desempenho profissional. Este projeto foi criado e implementado a partir da identificação de que a qualificação de profissionais de nível médio, na atenção à saúde no Brasil, era inferior ao que seria considerado necessário. Essa baixa qualificação era especialmente notada no segmento referente aos auxiliares de enfermagem. Segundo estimativas do MS, havia um contingente de 225 mil trabalhadores exercendo funções de enfermagem sem a qualificação exigida por lei, tanto na rede pública quanto na rede privada. A partir desse diagnóstico, a meta do Profae foi qualificar esse contingente de trabalhadores em quatro anos³².

Em saúde, os serviços requerem o uso de mão de obra intensiva a despeito da crescente incorporação de novas tecnologias. Contrariando o que ocorre em outros setores, os quais suprimem postos de trabalho, essas tecnologias na assistência à saúde, em geral, significam a incorporação de novos trabalhadores ou a exigência de novas qualificações, “fazendo crescer a demanda efetiva por força de trabalho”.³³(p. 59)

A formação profissional de nível técnico em saúde deve considerar que as competências profissionais são construídas pelos próprios trabalhadores, como sujeitos deste processo e que tanto os espaços formativos quanto as organizações de trabalho deverão modificar as estratégias pedagógicas com objetivo de propiciar aos alunos e trabalhadores condições de participação, de diálogo, de negociação e de intervenção³⁴.

Para Ribeiro³⁵ podemos sistematizar algumas orientações com vistas a contribuir para a elaboração de propostas de formação profissional que partam do trabalho e que o tenham como princípio. Sobre esse aspecto, o autor afirma que é necessário reconhecer que a rede de escolas técnicas do SUS já se constitui em um importante sistema de ensino profissional, com um acúmulo de experiências e conhecimentos. Esse conhecimento sustenta de forma bastante satisfatória o trabalho que vem sendo desenvolvido por essas escolas. Os conteúdos das chamadas ciências da educação são apropriados e bem operados pelas equipes de educadores, profissionais da saúde e outras áreas de conhecimento envolvidas na elaboração das propostas de formação profissional das escolas técnicas do SUS³⁵.

2.4 Educação Profissional de Nível Técnico na Odontologia/Saúde Bucal

A formação profissional para o campo da saúde é um tema de extrema relevância. Em particular, na área da Saúde Bucal, os indicadores epidemiológicos dos brasileiros apontam que é urgente a mudança de paradigma da assistência e, conseqüentemente, deve-se rever a formação dos profissionais envolvidos.

Murray, Nunn e Steele³⁶ afirmam que a epidemiologia brasileira em relação à saúde bucal apresenta um panorama preocupante que se deve a vários fatores, tais como: condições sociais e econômicas da população; pequena parcela de investimento que a área recebe, e a falta de informação sobre os cuidados básicos de saúde.

Diante da necessidade de ampliar a atenção à saúde bucal da população brasileira, o Ministério da Saúde, em 2000, estabeleceu incentivo financeiro para a

inserção das ações e saúde bucal no Programa Saúde da Família (PSF) com consequente contratação de cirurgião-dentista, atendente de consultório dentário e técnico de higiene dentária para composição das equipes³⁷.

Para Matos e Tomita³⁸, a partir da inserção da saúde bucal no PSF passa a ser exigida uma reorganização da prática odontológica, e conseqüentemente a questão da formação dos profissionais e sua adequação para o SUS se evidencia.

Ao reconhecer a necessidade de modificação dos currículos, torna-se necessário repensar as práticas de avaliação, tendo em vista que esta pode vislumbrar novas possibilidades de intervenção nos percursos de aprendizagem em conformidade com as concepções pedagógicas; assim um currículo que vise a um desenvolvimento global do aluno pode ter na avaliação uma ferramenta capaz de reorganizar as concepções e práticas de ensino-aprendizagem.

2.4.1 Profissionais de Nível Técnico na Equipe de Saúde Bucal

O Técnico em Saúde Bucal e Auxiliar de Saúde Bucal são ocupações da área da saúde, cuja formação está regulamentada nacionalmente³⁹. Apesar de a equipe de Odontologia ser composta também pelos técnicos e auxiliares em prótese dentária, aqui não nos referiremos a estes.

A modificação nas concepções de formação dos integrantes dessa equipe deve ser em todos os níveis, pois o exercício profissional dá-se sob supervisão do Cirurgião-Dentista e se sustenta em legislação do Conselho Federal de Odontologia.

Estes trabalhadores compõem a equipe de saúde bucal e realizam atividades necessárias à prestação de cuidados no âmbito da promoção, prevenção e recuperação da saúde bucal.⁴⁰ (p. 13)

A formação profissional de nível médio em saúde bucal, com vistas à melhoria da saúde bucal da população, tem sido tema de discussão em diversos espaços que se dedicam à questão da adequação dos recursos em relação à condição econômica, ao perfil epidemiológico e aos diferentes modelos de práticas de atenção à saúde bucal.

No relatório da I Conferência de Saúde Bucal⁴¹ consta a necessidade de formação urgente desses trabalhadores como forma de aumentar a produtividade e estender a cobertura das ações de saúde bucal.

A II Conferência de Saúde Bucal⁴² acrescenta a necessidade de, o poder público, estimular e facilitar a formação de profissionais técnicos de nível médio na área de Odontologia.

O X Encontro Nacional de Administradores e Técnicos do Serviço Público Odontológico alerta para a necessidade da integração da equipe de saúde bucal ao SUS, o que envolve a necessidade de formação de um número elevado de trabalhadores (Técnico em Saúde Bucal - TSB, Auxiliar de Saúde Bucal - ASB, técnico em prótese dentária, técnico em manutenção de equipamentos odontológicos) para composição das equipes⁴³.

Os trabalhadores (TSB e ASB), durante a III Conferência Nacional das Profissões Auxiliares em Odontologia realizada em 2002, destacaram a preocupação quanto à formação e ressaltaram a necessidade de, os órgãos oficiais, se responsabilizarem pela regulação e avaliação dos cursos de formação⁴⁴.

Kovaleski, Boing e Freitas⁴⁵ realizaram uma pesquisa sobre recursos humanos em saúde bucal e encontraram indicativos de carência de ASB e TSB em todos os estados brasileiros.

Pelo exposto, podemos perceber que, apesar de a discussão sobre a composição da equipe de saúde bucal remontar a um tempo relativamente distante, ainda se mostra atual e necessária, pois a composição da equipe de saúde bucal pode interferir na produtividade, alterar os custos do ato odontológico, influenciar no processo de trabalho e comprometer ou assegurar padrões necessários para garantir a biossegurança.

2.4.2 A construção do perfil e a formação dos TSB e ACD

O Ministério da Saúde publicou, em 2004, um documento sobre o perfil de competências profissionais para os técnicos em higiene dental e auxiliares de consultório dental com o propósito de fornecer subsídios às instituições formadoras para a construção de currículos estruturados em um modelo de formação que atenda as necessidades do SUS⁴⁰.

O perfil foi homologado em 21 de outubro de 2003 e encontra-se, na apresentação do documento, que este:

é resultado de consenso entre SGTES/MS, CNSB/MS, CONASS, CONASEMS, CFO, ABO Nacional, ABENO, FIO, FNO, ANATO e todos os

atores sociais envolvidos com o trabalho do Técnico em Higiene Dental e do Auxiliar de Consultório Dentário. ⁴⁰(p. 9)

A elaboração desse perfil considerou três pressupostos fundamentais:

- a coerência com os princípios gerais contidos no arcabouço jurídico-legal que rege o Sistema de Saúde no Brasil e que orientam a prática profissional de todos os trabalhadores da saúde: a integralidade da atenção, a humanização do cuidado, a ética e o trabalho em equipe;
- a necessidade de contemplar todos os aspectos relacionados à prática do Técnico em Higiene Dental (THD) e do Auxiliar de Consultório Dentário (ACD), considerando suas especificidades em relação aos locais de produção dos serviços; às formas de inserção, organização e regulação do trabalho; e ao atendimento das demandas dos indivíduos, famílias e coletividade;
- a observância às Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres que regulam a formação e o trabalho do THD e do ACD. ⁴⁰(p. 9)

Para traçar o perfil desejado, o Ministério da Saúde apresenta a seguinte definição de competência profissional proposta por Zarifian (1999 apud Brasil⁴⁰ 2004):

Capacidade de enfrentar – com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e com capacidade para coordenar-se com outros atores para mobilizar suas capacidades – situações e acontecimentos próprios de um campo profissional. ⁴⁰(p. 13)

É comum a utilização, nos discursos educacionais da atualidade, de afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências. Esses discursos parecem estar em consonância com o entendimento de Perrenoud⁴⁶ sobre as mudanças curriculares. O autor questiona também se não estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos currículos escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida. “A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (Perrenoud⁴⁶, 1999, p. 75)

Com relação à educação profissional técnica de nível médio, já que a escola pretende formar o aluno para uma dada atividade profissional em uma área específica, aqui pensando particularmente na formação de Técnicos em Saúde Bucal e em Auxiliares de Saúde Bucal, as aprendizagens devem articular conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes com vistas a um adequado desempenho. Esta visão indica uma ruptura com ações e comportamentos que colocam a repetição e a padronização como marcos característicos da conduta escolar para a formação técnica. Até alguns anos atrás, a formação profissional, nesse nível de escolaridade, era realizada a partir de uma concepção de treinamento do trabalhador voltado basicamente

para a execução de tarefas predeterminadas. Na perspectiva dessas mudanças, um fator importante a ser repensado é a avaliação dos alunos.

As propostas curriculares de diversas escolas indicam que a avaliação deve ser contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem com a justificativa de que esta concepção de avaliação permite conhecer o resultado das práticas de ensino e aprendizagem e, portanto retroalimentar o processo de formação.

2.5 A Avaliação dos Alunos na Proposta Pedagógica da ETESB

Em 2001, a Escola Técnica de Saúde de Brasília (ETESB) apresentou ao Conselho de Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal uma nova proposta de Regimento Escolar. Iniciou-se então a adaptação dos documentos desta Escola à LDB e às DCNs para a educação profissional técnica de nível médio. Com a reformulação, buscou-se contemplar novas propostas de práticas de ensino-aprendizagem e, em consequência, surgiu a necessidade de se repensar o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos.

A Proposta Pedagógica em vigor atualmente foi reformulada em 2006 e aprovada pelo CE-DF em 2007. Observa-se que a avaliação foi um dos temas que passou por um processo de reorientação. Discutiremos algumas questões sobre este documento no capítulo que apresenta a análise dos discursos.

No próximo capítulo, apresentamos algumas considerações teóricas sobre avaliação da aprendizagem com objetivo de sustentar teoricamente a análise dos documentos e dos discursos dos professores.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1 Introdução

A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte do modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor maneira possível⁴⁷(p.119)

Ao consultar o dicionário Aurélio, encontramos que *avaliar* significa: determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar. Medir significa: determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de; comensurar; ser a medida de⁴⁸.

Em certo sentido, a avaliação aproxima-se da investigação, porque usa por vezes métodos e técnicas comuns; mas a sua finalidade é diferente. Embora ambas procurem saber sobre o objeto, a investigação visa ao saber puro, mesmo que no futuro o utilize em novas situações, sendo então a aplicação do saber. Já a avaliação busca dados com a finalidade específica de fornecer informações sobre o objeto que está para ser (ou foi) avaliado⁴⁹.

Luckesi³ (2006, p. 33) afirma que a avaliação pode ser entendida como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. O juízo de valor “significa uma afirmação qualitativa, sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos”. É um julgamento fundado nos conhecimentos necessários sobre o objeto de estudo. O julgamento emerge, portanto, dos indicadores da realidade e tomada de decisão implica posicionamento frente aos resultados obtidos.

Gadotti⁵⁰ destaca que a avaliação não é apenas um processo técnico e entende que:

é uma posição ingênua pensar que a avaliação é apenas um processo técnico, ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. ⁵⁰(p. 1)

Para Resende⁵¹ a avaliação exerce um papel central nas eventuais revisões de trabalhos individuais, institucionais e na sociedade de maneira geral. Em contrapartida,

algumas tensões podem surgir, pois as ações provenientes da avaliação podem tocar interesses individuais e coletivos que afrontam entendimentos e culturas institucionais cristalizadas.

As avaliações realizadas nas escolas decorrem de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional quase sempre se apoia na avaliação classificatória com a pretensão de verificar a aprendizagem através de medidas, de quantificações. Stainle e Sousa⁵² (2007, p. 66) afirmam com pertinência que “não é fácil mudar paradigmas nem é simples re-significar práticas avaliativas, principalmente quando estas mudanças envolvem reeducar o olhar para contemplar mais detidamente os processos além dos produtos”.

Libâneo⁵³ entende que o termo avaliação é geral e se refere a um conjunto de ações que se destinam:

a estudar sistematicamente um fenômeno, [...] visando a emitir um juízo valorativo. [...] coleta de informações, a análise e uma apreciação (juízo) valorativa com base em critérios prévios, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações. ⁵³(p. 237)

De acordo com Demo⁵⁴:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. ⁵⁴(p.01)

A avaliação assim entendida compreende mais do que se comparar o proposto e o alcançado, os objetivos e os resultados, em uma comparação linear. Esta comparação deve ser entendida apenas uma parte do processo avaliativo, se necessário for. Deve-se ampliar a concepção do processo avaliativo fazendo-se deste um instrumento para o aperfeiçoamento de uma determinada atividade ação ou projeto.

3.2 Avaliação interna da Aprendizagem dos Alunos

Dias Sobrinho⁵⁵ diz que a avaliação se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, em especial, das educacionais, em uma demonstração de que a avaliação vem ganhando mais visibilidade política. Para este

autor é na educação que “a avaliação encontrou o seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo”.⁵⁵(p. 15)

Libâneo⁵³ ressalta que se faz necessário diferenciar a avaliação dos sistemas educacionais e avaliação do aproveitamento escolar dos alunos realizadas pelos professores. Esta também pode ser referida como avaliação da aprendizagem ou avaliação do rendimento do aluno.

Luckesi³ lembra que a escola tem um mandato social de educar as novas gerações, razão pela qual deve dar conta desse mandato, obtendo dos seus alunos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas.

O conceito da avaliação apresenta significados diferentes quando associados à vida ou a escola, como destaca Hoffmann¹:

Nada é mais forte que o significado conferido à avaliação na escola versus o sentido da avaliação em nossa vida. A avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação no nosso dia-a-dia. (...) Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário. ¹(p.149)

A avaliação, como parte constituinte das situações de ensino e aprendizagem, é assunto de discussão entre diversas áreas do saber³. Pensar em avaliação implica pensar nas formas a serem utilizadas para observar a ocorrência de aprendizagens.

A avaliação como parte do processo educativo pode ser considerada também como um elemento relevante na reordenação da prática pedagógica. Ela é importante para o professor à medida que serve como diagnóstico da situação e indica formas de intervenção no processo, visando à aquisição do conhecimento, à aprendizagem, à reflexão sobre a própria prática. A avaliação deve ser inserida na prática escolar como elemento que promove o conhecimento. Só tem sentido quando se articula ao projeto pedagógico institucional, em que se define o significado do ato avaliativo. Nesse sentido Libâneo⁵⁶ (1994, p. 200) afirma que “a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e não uma etapa isolada”.

A avaliação vista em uma perspectiva processual, como algo que pode fornecer subsídios para o professor conduzir o seu trabalho cotidiano, respaldando-o no processo decisório, considerada como indispensável à ação educativa como o é a toda ação humana. O sentido da avaliação para professores e alunos é construído ao se realizar um constante movimento de ação-reflexão-ação, pois, como afirma Gadotti “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as

contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”⁵⁷ (p. 90)

Libâneo⁵³ ressalta que:

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções da escola, dos objetivos do ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. [...]. Desse modo, a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, para inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea. ⁵³(p. 240)

O que se questiona são as concepções de avaliação, pois a forma como se avalia, segundo Luckesi³, é crucial para a concretização do projeto educacional. A avaliação sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. Em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, sempre respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada.

Hoffmann⁵⁸ fala do mito da avaliação e considera que é um desafio colocá-la em uma perspectiva construtivista. O mito da avaliação é decorrente de uma caminhada histórica, sendo que essa concepção ainda se apresenta como forma de controle e de autoritarismo nos dias atuais, confundindo-se com visões e práticas mais eficazes no intuito de ser útil ao processo de aprendizagem e não um mero instrumento de controle. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz diz respeito a contribuir para que ela cumpra sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino-aprendizagem.

A ideia de avaliação que permeia as discussões de Luckesi (2006, p.33)³ é a de uma oportunidade de tomada de novos rumos, que se concretizará na prática diária. Nessa perspectiva, observamos a proposta de uma avaliação constituída por um processo de avanço está relacionado a ações, a crescimento, tanto para autonomia quanto para o desenvolvimento do sujeito. A essa etapa do processo de ensino-aprendizagem cabe, portanto, identificar a distância em que se está e o que falta para chegar àquilo que foi traçado como objetivo a ser atingido, cabe então a partir do resultado da avaliação, agir para que o percurso seja concluído com sucesso.

Para Luckesi (2006, p.174)³ a avaliação só tem sentido se cumpre “dois objetivos básicos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Deve ser um instrumento que possibilita a apropriação de conteúdos significativos nas áreas cognitiva, psicomotora e afetiva; para isso deve mobilizar

conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções. Neste sentido a avaliação, constitui-se como um meio de fornecer suporte ao aluno, no seu processo de assimilação e no processo de formação e desenvolvimento pessoal.

Acrescente-se que, na concepção de Libâneo⁵⁶, avaliação deve ser vista como:

[...] uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.⁵⁶ (p. 195)

Pode-se observar, por meio dessas afirmações, que avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos além de medir, mensurar, contar, tendo em vista que o ato avaliativo é parte fundamental do processo educativo, social e político⁵⁶. Assim, transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

No que se refere ao contexto pedagógico, de acordo com Luckesi³, pode-se analisar a avaliação dentro de dois modelos: o Conservador e o Transformador. O primeiro se sustenta em uma prática escolar autoritária, que objetiva o controle e o exercício do poder pelo professor. A avaliação educacional torna-se, assim, um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais, dentro do contexto escolar. O segundo modelo vem como forma de superação do autoritarismo e como caminho para o estabelecimento da autonomia. A avaliação aparece aí como mecanismo de diagnóstico, objetivando o avanço e o crescimento.

Perrenoud⁴⁶ entende que, atualmente, existem duas vertentes para a compreensão da avaliação do rendimento escolar: uma relacionada à seleção; outra, à aprendizagem.

3.3 Modelo Conservador ou a Serviço da Seleção

De uma forma geral a avaliação que a escola tem praticado se relaciona a um entendimento desta como um instrumento para a seleção dos melhores, ocorrendo, assim, um processo de exclusão daqueles que não correspondem às expectativas estabelecidas⁴⁶.

Vianna⁵⁹ cita que avaliação em Educação, de forma mais sistematizada, surgiu durante no século XX, nos Estados Unidos, quando Tyler publicou, em 1942, o artigo *General Statement on Evaluation*. Este se tornou um clássico da literatura sobre educação e avaliação. Assim, ele entende que, na concepção de Tyler, as instituições educacionais têm como objetivo maior a orientação de estudantes:

é necessário que sejam coletadas informações sobre o desempenho do aluno para que este possa ser orientado quanto ao seu progresso e dificuldades. Para Tyler os objetivos devem ser definidos a partir de uma criteriosa consideração de três variáveis: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo [...]. Os objetivos devem ser apresentados de forma a que possam ser quantificados; assim, sua apresentação deve refletir comportamentos terminais a fim de se constatar a congruência entre objetivos idealizados e efetivamente alcançados.⁵⁹(p. 39)

Ainda segundo o autor, os pontos básicos que integram o modelo de avaliação proposto por Tyler são:

formulação e classificação dos objetivos, segundo o nível de generalização e especificidade; definição de cada objetivo em termos comportamentais; identificação de situações que demonstram os comportamentos pretendidos nos objetivos; seleção e experimentação da diversidade de métodos e de instrumentos para avaliar múltiplos comportamentos como, por exemplo, questionários, fichas de registro de comportamento e outros, não devendo ficar a avaliação restrita apenas a exames escritos.⁵⁹(p. 33)

Para Hoffmann⁵⁸ (2007, p. 34), ainda nos dias atuais pode-se detectar a influência de Tyler nas práticas de avaliação quando, no início do ano letivo, o professor faz seu planejamento e define objetivos e a intervalos determinados verifica o alcance desses objetivos, restringindo-se a avaliação à aplicação de testes e registro dos resultados alcançados pelos alunos. Em conformidade com essa prática, “quando se discute avaliação discute-se em realidade instrumentos de avaliação e critérios para análise do desempenho final”.

Contemporaneamente, este é ainda um dos referenciais para se praticar a avaliação, centrada na mensuração, um modelo de avaliação por objetivos, que consiste na comparação entre os resultados alcançados pelos alunos e os objetivos expressos na programação do currículo e do ensino. A questão principal a ser pensada não se refere à atividade de medir ou não medir e sim sobre a finalidade de se medir ou a ser ancorado em objetivos a serem alcançados, a questão é não se utilizar os resultados da avaliação em prol da aprendizagem. Se os resultados forem utilizados para selecionar, classificar, ignorando-se o aluno e o processo de ensino aprendizagem, a ênfase estará “quase que totalmente nos resultados e produtos [...] buscando-se simular, na escola, condições de

laboratório, [...] aplica-se um pré-teste desenvolve-se o programa e realiza-se um pós-teste para verificação dos resultados” em uma abordagem artificial do ambiente escolar. (Saul⁶⁰, p. 43, 1988)

Da forma que tem sido exercida, “a avaliação escolar serve de simples mecanismo para a reprodução e conservação da sociedade [...] para tanto, a avaliação necessita da autoridade exarcebada, ou seja, do autoritarismo”³ (p.41)

Aqui, dois aspectos de relevâncias podem ser pontuados: os efeitos provocados pelo modelo social na educação e o desenvolvimento de uma pedagogia que atenda a esses princípios. Trata-se de um elo forte que conduz as linhas de pensamento e ação dos educadores, no que diz respeito ao processo aprendizagem, como um todo.

Ao considerar a avaliação como um fator decisivo para a aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesmo, perdendo-se a relação com as situações de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem é nessa visão, segundo Luckesi³:

Considerada como um processo de seletividade social, onde o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação e reprovação; os pais estão desejosos que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores utilizam-se dos procedimentos de avaliação como forma de ameaça. [...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais pela pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. ³ (p. 18)

A concepção da avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (Luckesi³, 2006, p. 28). O que vemos, portanto, é uma pedagogia dominante que tende, a qualquer custo, servir a um modelo social também dominante. Nessa lógica, a avaliação da aprendizagem acompanha os mesmos princípios: manter as desigualdades.

A característica básica das práticas classificatórias é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto, de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é comparativa, pois os desempenhos de alguns alunos se definem em relação aos desempenhos dos outros; é também, uma avaliação pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), sendo que cada educando é avaliado por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais, não responsabilizando os outros participantes do processo educacional. ³; ⁴⁶

Perrenoud⁴⁶ afirma:

enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência. ⁴⁶(p. 168)

Nessa concepção, a sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, não se ocupando com a aprendizagem. Diante da exclusão pela reprovação, passou-se a questionar os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos centrados no desempenho cognitivo (memorização de conteúdos), e ainda, o sentido das avaliações escolares que se têm direcionado, especialmente, para o ato de aprovar ou reprovar os alunos. ^{3, 58}

Hoffmann⁶¹ tece críticas à avaliação meramente quantitativa argumentando que quando o ato de avaliar se resume à atribuição de uma nota, passando esta a ser um objetivo para o aluno, deixa de existir uma preocupação com o aprendizado e a memorização sem significado passa a ser a tarefa do aluno.

Para Ramos⁶², se avaliar implica domínio, poder, anulação do sujeito, como consequência temos avaliações que, associada à atuação docente autoritária, tornam-se verdadeiras armas contra os estudantes, os quais deixam seu papel de atores na aquisição do conhecimento. Complementando esse pensamento Luckesi³ diz que:

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. ³(p. 40)

Na visão de Mizukami⁶³, a avaliação, na abordagem tradicional de ensino, visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala, tendo como finalidade medir a quantidade e a exatidão de informações que é reproduzida.

Na vertente que tem como paradigma a seleção, ou seja, a denominada forma tradicional da avaliação da aprendizagem, alguns pontos merecem destaque, dentre eles, o medo é algo digno de um cuidado especial. Este tem marcado a maioria dos estudantes no decorrer de sua vida acadêmica, e, direta ou indiretamente, pode provocar bloqueios no desenvolvimento pessoal e acadêmico de determinados indivíduos⁴⁶.

Luckesi³ (2006, p. 51) afirma que “o medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente”. O erro aqui é tomado

meramente para mensurar, para classificar o ser humano, sem qualquer preocupação com o fato de ter ocorrido ou não a aquisição do conhecimento, sem ser considerado como ponto de partida para a aprendizagem.

No processo quantitativo de avaliação, o erro na prova é visto de forma estanque, pois muitas vezes não há um trabalho de reflexão e de reconstrução a partir dos erros dos educandos. A avaliação nessa concepção coopera para que o conhecimento continue sendo fragmentado e impede uma relação interativa entre docentes e discentes a partir da reflexão conjunta¹.

Segundo Perrenoud⁴⁶, normalmente, define-se o fracasso escolar, na vertente que considera a avaliação como instrumento para seleção, como sendo uma consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta individual de responsabilidade do educando. Esta visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência que foram instituídas socialmente e que são reproduzidas na e pela escola. Os padrões de excelência que a escola valoriza se tornam critérios e categorias utilizadas para aprovação ou reprovação do aluno.

Para Luckesi³ (2006, p. 25), “esta forma de se utilizar a avaliação conforma-se à pedagogia do exame, não auxilia a aprendizagem” pois desvia o foco da aprendizagem, o aluno ocupa ou “pré-ocupa” sua mente, impedindo a mobilização de seus recursos para a aprendizagem.

A avaliação, na maioria das escolas, ainda acontece, segundo Perrenoud⁴⁶, assim:

1. Após ter ensinado uma parte do programa (um capítulo, algumas lições, uma unidade de sequência didática apresentando uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.
2. Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.
3. Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas ou das apreciações.
4. Acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer.
5. Combinado a apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc. ⁴⁶(p. 65)

O autor pensa que esta vertente não visa à mobilização dos envolvidos (professores, alunos e demais profissionais da educação). Assim, naturaliza-se a prática da responsabilização única e exclusiva do aluno pelo seu desempenho, dependendo da sua aptidão para apreender.

3.4 Modelo Transformador ou a Serviço da Aprendizagem

Outra vertente é aquela que considera a avaliação como instrumento para promover a aprendizagem. Ainda refletindo sobre a dinâmica das mudanças no funcionamento do sistema de ensino, Perrenoud⁴⁶ (1999, p. 145) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias, e este é um obstáculo que não pode ser negado, pois envolverá toda a comunidade escolar.

Em referência aos obstáculos encontrados para que se pratique uma educação escolar na lógica da aprendizagem, Perrenoud⁴⁶ cita:

1. A valorização da lógica do conhecimento em detrimento da lógica da aprendizagem;
2. imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem;
3. deixar muitas regulações bem-iniciadas inacabadas e
4. dar prioridade à regulação da tarefa em oposição à aprendizagem. ⁴⁶(p. 82)

Aqueles que se angustiam com a chamada prática tradicional da avaliação devem ter em mente que uma prática instalada por tantos anos, de avaliação por notas somente, demanda esforços e tempo para se modificar. É preciso que se possa mudar conceitos e padrões cristalizados, passando pela melhor formação profissional do educador e investimento em um trabalho no contexto escolar, de forma a envolver todos os interessados, pois a educação deve ser pensada e praticada em um nível social globalizante⁴.

Para Hadji⁶⁴, a modificação de concepção de uma avaliação normativa para a formativa implica necessariamente uma transformação das práticas do professor em compreender que o aluno é a célula nuclear do processo. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: de onde partiu? Até onde chegou? As ações desenvolvidas entre as duas interrogações para fazer o acompanhamento compõem a avaliação formativa.

A forma como se avalia, segundo Luckesi³, é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. A avaliação pode traduzir um modelo de pedagogia preocupado com a transformação social que busca romper com a conservação do modelo classificatório e excludente.

Se a educação é concebida também como um direito à escola e as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos e do grupo do qual fazem parte, não caberia à escola o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos. A avaliação deve priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo educativo. A avaliação se constitui assim, num processo investigador e formativo contínuo, do qual professores, alunos e demais envolvidos participam.^{1, 3}

Luckesi³ (2006, p. 34) entende que a avaliação deveria ser um “momento de fôlego”, para se seguir a caminhada de modo mais adequado, entende que o “objeto da ação avaliativa é dinâmico como no caso da aprendizagem”. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, a função da avaliação deve ser informar sobre o avanço e o crescimento.

Ao procurar romper com a avaliação meramente somativa, classificatória abolindo as notas como o critério de comprovação de um determinado produto previamente esperado, a avaliação voltada para aprendizagem procura trazer à tona o valor dos aspectos globais do processo ensino: a forma de intervenção do professor, o projeto curricular da escola, a organização do trabalho escolar e a importância da formação das identidades e dos valores pessoais⁶⁵.

A avaliação da aprendizagem deve propiciar aos alunos o exercício da autonomia, organizando um contexto de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento intelectual e moral com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões. Nessa dimensão, avaliar é favorecer oportunidades de ações e reflexão aqueles que aprendem e ensinam^{4,66}.

A avaliação da aprendizagem nesse sentido deve ser vista como um instrumento para a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de intervenções e de regulação em benefício do aluno³.

Se educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação contempla diversas dimensões. Se o ato de ensinar e aprender consiste na realização em mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo^{3,58,66}.

Tendo o processo de ensino-aprendizagem como caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, é suposta a necessidade de verificar se o trajeto está se

desenvolvendo em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio não produtivo⁴⁶.

É informação sobre o progresso de grupos de alunos e de cada um dos seus participantes, necessária a professores e alunos, que a avaliação tenta recolher. A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões os alunos já adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino atingiram um determinado ponto de percurso e que dificuldades estão sendo reveladas relativamente a outros. Nesse sentido, a avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo, apresentando-se como mobilizadora da aprendizagem do aluno e também promotora da melhoria do ensino.

3.5 Modalidades

Em relação ao momento de realização do processo de avaliação, Belloni, Magalhães e Sousa⁶⁷ fazem referência às seguintes modalidades:

- Avaliação diagnóstica, aquela realizada antes da ação e pode ter como objetivo a identificação de prioridades e metas ou estabelecer parâmetros de comparação para a avaliação a ser realizada depois de se executar o planejado.
 - Avaliação processual, aquela desenvolvida durante a realização da atividade ou projeto, podendo se confundir com o processo de acompanhamento e controle.
 - Avaliação global, realizada ao final da execução da atividade ou projeto.
- ⁶⁷(p. 24)

Para Luckesi³, avaliação com função diagnóstica permite ao professor localizar o aluno em uma determinada etapa do processo de construção do conhecimento e possibilita identificar e planejar as intervenções pedagógicas necessárias para propiciar o seu progresso. Esse diagnóstico possibilita avaliar a qualidade do erro ou do acerto e permite que o professor possa adequar suas estratégias de ensino às necessidades de cada aluno.

O professor também precisa estabelecer, ao iniciar o período letivo, os conhecimentos que seus alunos devem construir incluindo conteúdos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos e habilidades devem ser constantemente avaliados durante a realização da atividade, fornecendo informações tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. Caso o aluno apresente dificuldades, cabe ao professor organizar

novas situações de aprendizagem para dar a todos, condições de êxito nesse processo^{3,46, 61}.

Deve-se analisar o que se ensina, encadeando a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que somente assim, é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor), avaliação formativa e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático). Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Este é o objetivo de um processo de avaliação formativa.

Assim, é exigida do professor uma procura intencional de meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver as dificuldades, e que eles se apercebam delas. Em muitas situações de aprendizagem, os alunos não identificam claramente as suas próprias dificuldades, pois estão em um campo desconhecido e precisam de um mediador para tentar ultrapassá-las. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa. A avaliação pode proporcionar também o apoio a um processo que está para decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem⁶⁴.

Hoffmann⁶¹ reforça que a avaliação deve acontecer através de um elo interativo e o dialógico entre professor e aluno em um processo de confiança e constante reflexão, não somente para conhecer e sim para promover ações em benefício do educando, numa relação que ela chama de avaliação mediadora. Esta ocorre essencialmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Assim, se expressa a autora:

Podemos pensar na avaliação mediadora como um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca de patamares qualitativamente superiores de saber. ⁶¹(p.78)

Portanto, a ação coletiva e cooperativa entre os professores na discussão de questões avaliativas, no sentido de trocar ideias, levantar problemas e reconstruir, em conjunto a sua prática, é de suma importância para o processo avaliativo, visto que não existem receitas de avaliação. Ana Maria Saul, focada na educação em nível de pós-graduação ressalta que a avaliação deve estar fundamentada, prioritariamente, em uma concepção de valorização do aluno como sujeito da aprendizagem por esse motivo esta autora denomina a avaliação formativa de avaliação emancipatória⁶⁰.

Ao avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem, porque fornece ao

professor dados para que ele possa refletir sobre sua atuação didática, visando ao seu aperfeiçoamento enquanto professor, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem^{46,58,64}.

Assim, na perspectiva de se considerar a avaliação como integrante do processo ensino-aprendizagem, pode-se inferir que para que esta se realize são requeridos preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos.

Ainda segundo Perrenoud⁴⁶, a avaliação da aprendizagem no novo paradigma é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos exigindo uma grande mobilização de todos os envolvidos no processo educacional.

O professor que trabalha numa dinâmica interativa tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso que haja diálogo para deixar claro que, na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir interferências meramente burocráticas em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico e formativo^{3,58}.

3.6 Funções da Avaliação

A avaliação nos diferentes espaços de produção do conhecimento tem sido tradicionalmente considerada como uma ação que ocorre no final dos processos. Para que se redirecione a função da avaliação, foi fundamental perceber que ela pode ser vista como uma possibilidade de regulação de todo processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que o professor reveja sua postura frente aos processos de avaliar o educando e utilize a avaliação como uma maneira de diagnosticar as possíveis dificuldades dos alunos e assim ter condições para desenvolver formas alternativas para o processo de ensino.

São três as funções da avaliação destacadas por Hadji⁶⁴. A que precede a ação de formação é denominada de *avaliação prognóstica*, na qual se considera que pelo inventário se pode averiguar se o aluno tem bom domínio das competências e habilidades necessárias para a aprendizagem de um determinado conteúdo. Para este autor não é apropriado denominar esta função de diagnóstica, pois, a qualquer momento, a avaliação pode desempenhar essa função diagnóstica no sentido de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades.

“Se a avaliação ocorre depois da ação, fala-se em *avaliação cumulativa*. Ela tem a função de verificar as aquisições visadas pela formação. Faz um balanço com vistas a expedir, ou não o certificado de formação. Tem uma intenção certificativa”.⁶⁴(p.19, grifo do autor)

Quando a ação situa-se no centro da ação de formação é chamada de *formativa* e deve contribuir para uma “boa regulação das atividades de ensino-aprendizagem”. O autor adverte que “apenas o lugar não basta, pois mesmo no centro da ação toda avaliação tem uma dimensão cumulativa e que toda avaliação no contexto pedagógico deveria ter uma dimensão prognóstica”.⁶⁴(p.20, grifo do autor)

Ainda segundo este autor, a função principal da avaliação formativa é contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois, por seu caráter processual, ela fornece informações que permitem acompanhar o aluno na construção de suas aprendizagens e possíveis dificuldades nesse processo. Dessa forma, a avaliação formativa possui características informativas e reguladoras, ou seja, também informa os professores sobre os caminhos de sua ação pedagógica, possibilitando que eles possam modificar suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos e assim, auxiliar os alunos a tomarem consciência de suas aprendizagens e dificuldades, possibilitando que eles avancem na construção de conhecimentos.

Os professores devem agir, organizando o processo de ensino de maneira ativa e planejada e na comunicação de *feedback*. O aluno também é um agente ativo no processo avaliativo. Portanto, possui algumas responsabilidades que devem ser pactuadas para que as aprendizagens ocorram de maneira satisfatória. Os alunos precisam conduzir processos de autoavaliação e serem autores de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia⁴⁶.

Segundo Hoffmann¹, essa postura de utilizar a avaliação com função mediadora implica na prática de ações que tem como objetivo “transformar os registros de avaliações em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento”. Assim, as anotações não serão um fim e sim um meio para uma comunicação mais efetiva com os educandos.

Entendemos que o *feedback* é um dos elementos da avaliação com função formativa, uma vez que a comunicação entre alunos e professores é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ele precisa ser planejado e estruturado, para que se integre aos processos de aprendizagens dos alunos. Os professores, na utilização do *feedback*, devem dar orientações aos seus alunos sobre os percursos que deverão seguir na resolução das atividades, centrado-se no caminho que o

aluno deve seguir para alcançar bons resultados na construção do conhecimento. A retroalimentação apresenta-se como um recurso que estimula os processos cognitivos, possibilitando a autorregulação da aprendizagem⁴⁶.

Ao ressaltar a importância de se utilizar a avaliação com função diagnóstica, Luckesi³ considera que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. ³(p. 82)

A partir dessa avaliação é possível elucidar os caminhos percorridos pelo aluno, bem como auxiliar o próprio aluno a pensar sobre novos caminhos a serem percorridos³. Essa ideia aproxima-se da avaliação com intenção formativa proposta por Hadji⁶⁴ e Perrenoud⁴⁶.

3.7 Avaliação Formativa

Zabala⁶⁶ (1998, p. 200) prefere chamar de “avaliação reguladora” e não formativa como outros autores a avaliação que se propõe a auxiliar o aluno em suas aprendizagens, apontando que as atividades desenvolvidas deverão estar de acordo com as necessidades de cada aluno. Para ele, “o conhecimento de como o aluno aprende ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar avaliação reguladora”.

O entendimento é o de que, avaliação para ser formativa ou reguladora deve ocorrer de modo a ser:

- **Investigativa e diagnóstica:** com a finalidade de levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais da escola sobre a prática pedagógica que realizam³.

- **Contínua e contextual:** acompanhando o desenvolvimento do aluno em seus avanços e dificuldades: o professor em um papel de mediador deve levar em consideração a experiência de vida pessoal do aluno. Deve produzir situações que permitam a reflexão e a produção de sentidos, pois na medida em que o aluno “na ação, na realização de suas tarefas, refletem sobre suas hipóteses extrapolando o simples realizar a tarefa”.⁵⁸ (p. 52)
- **Sistemática e objetiva:** como orientadora do processo educacional, precisa ter critérios definidos e explicitados, de acordo com os objetivos do projeto de cada escola. “Os instrumentos devem ser diversificados, para permitir uma análise mais objetiva do desenvolvimento do aluno e da prática pedagógica^{46,58, 64} .

No campo da avaliação educacional, a avaliação formativa reguladora insere-se numa prática pedagógica intelectual reflexiva e transformadora. Intelectual por exigir do professor que seja autor de sua ação docente, transformando os conhecimentos científico, artístico e popular em saberes escolares contextualizados. A prática docente exige do professor uma postura reflexiva. Assim, a sala de aula é o laboratório dos que ensinam e dos que aprendem⁴⁶ .

3.8 Critérios e Instrumentos

Libâneo⁵⁶ (1994, p.195) diz que “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente de trabalho docente, que deve ter como função acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem”. Assim, para que os resultados do processo avaliativo cumpram o seu papel informativo alunos, professores e instituição precisam interpretá-los, reconhecendo que estes transcendem o que pode ser observável unicamente no fazer do aluno. Os alunos precisam conhecer os critérios pelos quais são avaliados e preferencialmente devem participar da construção destes se o foco da avaliação estiver dirigido para o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Luckesi³, os professores devem definir com clareza, no ato do planejamento do ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta cognitiva, psicomotora e afetiva-attitudinal de um aluno, após ser mobilizado para uma determinada situação de aprendizagem; um mínimo necessário deve ser estabelecido para que:

[...] a aprovação ou reprovação em uma unidade de ensino não dependa da arbitrariedade do professor, mas sim de o aluno ter apresentado em sua conduta de aprendizagem os caracteres mínimos necessários. Ou seja, o juízo de qualidade estaria fundamentado no real. ³(p.45)

Definidos os critérios, estes serão os balizadores da construção dos instrumentos de avaliação. Os instrumentos são as formas que o professor estabelece previamente para avaliar a aquisição do conhecimento, que se fundamentam no na concepção sobre processo da avaliação e devem ser coerentes com o quê e como foi trabalhado em sala de aula. Os instrumentos devem estar adequados para coletar os dados necessários para dar ao professor indicações do estado de aprendizagem do aluno, tanto adequados na linguagem, clareza e precisão em relação ao que pretendem avaliar, quanto aos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem. Eles devem significar um aprofundamento das aprendizagens do aluno e não um meio de dificultar sua compreensão a respeito de um conteúdo. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação³.

Sobre questão da objetividade na avaliação, Sacristán e Gómez⁶⁸ argumentam que:

O problema da objetividade da avaliação não é tanto o alcance da precisão dos julgamentos e sua validade, mas sim a abordagem da dispersão de significados que cada um atribui aos critérios ideais com os quais se compara as realizações dos alunos. Quanto à avaliação que os professores tem que realizar, o problema da subjetividade não está em eliminá-la – tentativa vã –, mas em esclarecer os significados pedagógicos dos critérios ideais e dos esquemas mediadores, caminhando para uma subjetivação compartilhada em constante processo de revisão, como primeiro passo. ⁶⁸(p. 309)

Para estes autores, mais importante que assegurar “avaliações indiscutíveis quanto à sua objetividade, do ponto de vista pedagógico, essencial é aperfeiçoar a competência dos professores para realizar apreciações acertadas sobre seus alunos”. Com vistas a uma avaliação formativa o professor deve exercitar e aperfeiçoar as “capacidades e esquemas de percepção e interpretação que possuem nas condições naturais de trabalho”. ⁶⁸ (p. 341)

Foucault afirma que cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade. Isto quer dizer que as sociedades acolhem determinados tipos de discursos e fazem funcionar como verdadeiros. Elas administram ainda “os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; as

técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. (Foucault 1998 apud Dias⁶⁹, 2005, p. 36)

Para Hoffmann¹ (2008, p. 52-53), assim que o professor decide pela elaboração de um instrumento, ele está utilizando de sua subjetividade, visto que revela uma “intenção pedagógica e uma relação com o educando”, e o aluno, ao responder, está colocando em exercício sua subjetividade, pois interpretará a solicitação de quem elaborou o instrumento de avaliação. Assim, essa é uma relação intersubjetiva e não é possível “eliminar do processo os entendimentos dos respondentes”.

Na concepção mediadora da avaliação, a subjetividade é um fator de mobilização dos agentes envolvidos, pois o “momento de correção passa a ser um momento de reflexão sobre as hipóteses que foram construídas pelos alunos”.¹(p. 54)

Concretamente para um professor em atividade, avaliar significa escolher exercícios, provas aos quais irá submeter os alunos. Uma primeira pergunta é avaliação oral ou escrita? Construir um dispositivo de avaliação consiste precisamente em determinar as condições. Trata-se de dizer quando ocorrerá, o que será avaliado, o tempo que será concedido, as tarefas que o aluno deverá realizar o tipo de atuação que será levado em conta. O dispositivo no sentido próprio articula, portanto, modalidades determinadas de “observação” do comportamento do aluno.⁶⁴(p. 77, grifo do autor)

Fernandes⁷⁰ (2009, p. 94) entende que é preciso “diversificar os métodos e instrumentos de coleta de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal”. A diversificação dos métodos de coleta de informações, permite avaliar mais domínios do currículo e lidar com a grande diversidade dos alunos, assim convém atentar para o fato de que:

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de fatores como capacidades intelectuais, metacognitivas, de suas concepções, suas atitudes, desejos e contextos socioculturais em que se inserem [...] os alunos possuem conhecimentos, aptidões, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente.⁷⁰(p.96)

Para Hoffmann⁶¹ (2008, p. 106-107), deve-se ter em mente que o importante é o tipo de conhecimento ou desempenho que se quer avaliar (cognitivo, psicomotor, atitudinal) e que a partir dessa definição será selecionado o instrumento mais adequado. Os instrumentos de avaliação devem estar ajustados às intenções metodológicas e podem ser “desencadeadores ou finalizadores”. Quando forem utilizados no decorrer

das atividades de estudo, “os instrumentos serão desencadeadores da continuidade da ação pedagógica”. Os instrumentos finalizadores deverão ser utilizados quando se deseja uma avaliação somativa. “Serão finalizadores à medida que o professor fundamentar decisões conclusivas sobre aprovação ou reprovação [...] e os alunos não puderem mais ser orientados em relação às dificuldades” porque a etapa foi concluída.

Perrenoud⁴⁶ (1999, p. 15) entende que “a avaliação formativa deve forjar seus próprios instrumentos que vão do teste criterioso à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais do aluno”, tendo em vista que a avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e procedimentos variados, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros, são exemplos de instrumentos/procedimentos que, inter-relacionados, caracterizam a avaliação formativa.

Nesse contexto, o aluno pode exteriorizar a aprendizagem demonstrando um desempenho superior ao anteriormente diagnosticado e o professor em uma avaliação contínua poderá proporcionar uma aprendizagem mais profunda ao se colocar aberto para um “diálogo de reflexão-na-ação recíproca”.⁷¹ (p. 131)

Quanto à observação como instrumento de avaliação dos alunos:

Foi preciso se reconhecer que outras metodologias em ciências sociais eram legítimas [...] para que o conhecimento obtido por via de observação, por exemplo, conquistasse um importante papel na direção e melhoria da prática [...] supõe conceder um peso importante às suas capacidades, para perceber os processos educativos e os seus esquemas de interpretação.⁶⁸ (p. 340)

Independente do instrumento a ser utilizado, Hadji⁶⁴ adverte que “a avaliação só é formativa se for informativa”. Para ele, construir o objeto da avaliação é dizer sobre o quê se dá o questionamento e sobre o quê se deverá coletar informações. Designar o “saber, saber-ser, saber-fazer sobre o que se questiona”. É a partir dessas interrogações e de suas respostas que se cria o objeto da avaliação. Para o autor,

sem entrar na discussão sobre a pedagogia por objetivos, é preciso ver que essa entrada pelos objetivos tem o grande mérito de forçar o professor a se colocar, precisamente, em uma perspectiva pedagógica; ou seja, interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, e que será então verdadeiramente objeto de ensino e de avaliação.⁶⁴ (p. 79)

Um instrumento que pode ser utilizado como desencadeador, obedecendo aos critérios de pertinência e significância é a tarefa.

Hoje, considera-se que a tarefa pode ser um desencadeador adequado para uma avaliação com intenção formativa”; a tarefa pode mobilizar o aluno promovendo seu engajamento e permite (ao professor) uma oportunidade de observar suas reais capacidades e competências. ⁶⁴ (p. 86)

Uma tarefa é um trabalho determinado, sendo necessário que se cumpra e desenvolva uma série de etapas, com vistas à obtenção de um produto final, como resumir um texto, elaborar um relatório, realizar uma montagem audiovisual, etc. ⁶⁴.

Outro instrumento através do qual o professor pode realizar a avaliação contínua utilizando a concepção de avaliação formativa “é a observação do comportamento ‘natural’ do aluno em aula”. “Como essa avaliação não é instrumentalizada” o problema pode ser resolvido pela atenção seletiva do professor que a exercerá somente nos momentos mais ‘informativos’ para que resulte em uma avaliação formativa ⁶⁴ (p. 77, grifo do autor)

Os critérios para a observação serão os referentes ao problema a ser resolvido, o tema da dissertação, o procedimento a ser realizado, o protocolo a ser executado. Para Hadji ⁶⁴ (p. 77), “uma maneira de resolver o problema do tempo gasto pelo professor é buscar em um banco de instrumentos [...] um conjunto de instrumentos dos quais o professor pode lançar mão em conformidade com o que se quer observar”.^d

Com relação ao banco de instrumentos, pensamos ser uma idéia interessante que os professores se organizem, nas escolas, para a criação de um banco de instrumentos, com observações sobre o contexto em que foi utilizado, sobre as possibilidades e desafios de seu uso; assim, em um tempo futuro, se poderia economizar tempo do grupo de professores e criar situações concretas para a reflexão sobre a avaliação e seus instrumentos a partir de questões do cotidiano, valorizando-se a criatividade no que se refere à resolução de problemas.

Para Depresbiteris ⁷², ao selecionar instrumentos e técnicas de avaliação deve-se considerar as competências e padrões a serem alcançados pelos alunos. Considerando a natureza da profissão em questão, seria interessante pensar em uma conjugação de instrumentos que permitam captar melhor as diversas dimensões dos domínios das competências (conhecimentos gerais, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos específicos). Algumas técnicas e instrumentos poderiam ser pensados, tais como:

^d Na França, a direção de Avaliação e da Prospectiva do Ministério da Educação oferece, a partir de 1990, uma coletânea de exercícios adequados aos professores com o título [...] auxílio à avaliação dos alunos (Hadji, 2001, p. 78).

resolução de problemas em situações simuladas a partir da realidade, estudo de casos, etc.

Em se tratando de educação profissional, muitas vezes é indispensável que o aluno memorize técnicas, procedimentos, protocolos. Para aqueles que assumem posições radicais, a memorização é totalmente desqualificada. ⁶⁵(p. 105) chama a atenção sobre esse ponto: “Não se trata de descartar todo tipo de memória. O que parece evidente é que aquela memória que não estimula o conhecimento [...] que não serve de base para discriminar o essencial, não vale a pena ser exercitada”.

Sobre a avaliação das experiências práticas dos alunos e a certeza ou incerteza da aprendizagem, Schön⁷¹ diz que:

é sempre difícil dizer o que o estudante aprendeu a partir da experiência de uma aula prática reflexiva, é especialmente difícil dizer, com razoável segurança o que não aprendeu, porque a experiência do ensino prático pode criar raízes no subsolo da mente [...] ⁷¹(p. 131)

Para Perrenoud⁴⁶, a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação que tende a praticar a seleção. Sobre esta questão, Zabala⁶⁶ afirma que é urgente se promover uma maior reflexão em torno da prática educativa que envolva relação pedagógica entre o planejamento do trabalho docente, a sua efetivação através do ensino e da aprendizagem, o processo avaliativo e as condições estruturais de trabalho dos profissionais da educação.

4 OS RESULTADOS E AS ANÁLISES DA PESQUISA DE CAMPO

No presente capítulo, apresentamos e analisamos os discursos provenientes das entrevistas e dos documentos escolares, correlacionando-os ao referencial teórico anteriormente apresentado no intuito de atender aos objetivos delineados para o presente estudo.

4.1 O Processo de Avaliação da Aprendizagem na Proposta Pedagógica da ETESB

O processo avaliativo adotado pela ETESB é processual e cumulativo, com caráter formativo, entendido como parte integrante da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. ⁷(p. 11)

Qual o sentido dado aos termos *processual* e *cumulativo*? Não está explicitado no documento. Em uma proposta de avaliação qualitativa, pressupõem-se como *processual* as atividades de acompanhamento do desenvolvimento do aluno que seja feito no processo de ensino-aprendizagem, cujos resultados possam subsidiar decisões sobre as intervenções necessárias para que o aluno alcance as aprendizagens. É o que entendemos como avaliação processual na perspectiva da avaliação formativa.

Quanto ao uso da palavra *cumulativo*, encontramos em um dicionário^e que se refere àquilo que se constitui por acumulação. Hoffmann⁷³ (p. 37) entende que partindo do pressuposto de uma avaliação mediadora, então de caráter formativo, *cumulativo* se contrapõe a ser somativo “no sentido de que os dados qualitativos e quantitativos se complementam, permitindo uma análise global do aprendizado do aluno”.

Aqui pensamos sobre a importância de se explicitar as expressões utilizadas em um documento como a PP, que serve para nortear as ações e atividades de uma instituição como a escola, as diretrizes devem estar colocadas de modo o mais descritivo possível com a intenção de facilitar a sua compreensão e não causar interpretações diversificadas. Hadji⁶⁴ (p. 19), que o termo *cumulativo* tem o mesmo significado, em avaliação, de somativo: “tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram alcançadas, faz-se um balanço das aquisições ao final da formação”. Assim, se justifica a preocupação em se descrever aquilo que pode causar dúvidas.

^e Definição encontrada no dicionário eletrônico Houaiss.

Voltando à PP encontramos que:

A avaliação contempla aspectos quantitativos e qualitativos, com prevalência destes últimos. Nos momentos de concentração e dispersão são adotadas metodologias e instrumentos diferenciados de avaliação, definidos no planejamento didático de cada unidade educacional, de forma integrada, pela equipe de professores envolvidos na sua operacionalização. ⁷³(p. 11)

Destacamos aqui as palavras *quantitativo* e *qualitativo*. Avaliação qualitativa tem se confundido com avaliação de atitudes e, em situações extremas, ocorre mesmo uma negação de avaliação das aquisições cognitivas e psicomotoras dos alunos. Hoffmann⁷³ chama a atenção sobre essa questão ao afirmar que “qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal” assim quando se fala em prevalência dos aspectos qualitativos na avaliação não significa analisar os comportamentos e atitudes do aluno na escola. A fragmentação da avaliação do aluno em domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, para esta autora, “é reflexo das influências teóricas de Benjamin Bloom, que aponta esses três domínios a serem avaliados em relação ao educando”. ⁷³ (p. 38)

Para uma avaliação formativa, mediadora, uma avaliação qualitativa das aprendizagens do aluno engloba seus interesses e atitudes, referindo-se, assim, ao “desenvolvimento intelectual, motor físico e moral”, pois nesta concepção mediadora da construção do conhecimento o “desenvolvimento moral não se dá desvinculado do desenvolvimento intelectual e motor do indivíduo” ⁷³(p.39). Outra questão é que mesmo que se priorize a avaliação de atitudes, esta também pode ter caráter quantitativo, como exemplo: ao se elaborar uma lista de atitudes esperadas e se marcar sim ou não (atingiu a atitude esperada) o resultado será quantitativo. Assim, o aspecto qualitativo da avaliação deve ser o resultado de observações e interpretações sistemáticas e descritivas sobre a natureza das produções dos alunos, sobre o nível de compreensão do aluno em determinada área do conhecimento. “Daí a importância da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos que consta na lei” e foi incorporada na PP da escola. ⁷³(p.40)

Quanto ao rendimento e recuperação, está disposto na PP que:

O rendimento inferior em cada unidade educacional encaminhará o aluno para atividades de recuperação contínua, ao longo da própria unidade educacional e de outras que compõem uma área temática. ⁷³(p. 11)

Não encontramos uma definição de *rendimento inferior* na PP, assim depende da interpretação do professor, o que significa o mínimo aceitável ou necessário para que o aluno possa ser considerado como tendo alcançado um rendimento acima do que se

entende por *rendimento inferior*. Também não encontramos explicação para o termo *recuperação contínua*.

Quanto à recuperação na PP, consta também que:

Caso o aluno não alcance os resultados esperados na recuperação contínua, terá a oportunidade de uma recuperação final, que acontecerá ao término da área temática, após avaliação pelo Conselho de Classe. ⁷(p. 12)

A recuperação final se justifica como mais uma oportunidade para o aluno conseguir construir seu conhecimento. Aqui valem as mesmas considerações feitas sobre a avaliação contínua e entendemos que não deve configurar como momento para a aplicação de mais uma prova com repetição dos conteúdos. ⁷³ (p. 43) denomina essa recuperação final de “terapêutica”, momento em que os professores podem se dedicar a um número menor de alunos e atendê-los em suas necessidades mais específicas, de forma personalizada. Essas recuperações podem se configurar como novas intervenções ou significarem somente mais uma prova, uma chance a mais, se o sentido for este - de mais uma oportunidade para se alcançar uma nota ou conceito satisfatório acima daquele interpretado como rendimento inferior. O pressuposto pode ser o de (uma visão do modelo tradicional) que o aluno não se saiu bem nas avaliações porque não se esforçou, não estudou, pois o que tinha que ser ensinado já o foi. Identificaríamos, aí, uma concepção classificatória e de responsabilização unicamente do aluno como responsável por sua aprendizagem.

Quanto aos instrumentos de avaliação consta na PP que:

São adotados [...] instrumentos diferenciados de avaliação, definidos no planejamento didático de cada unidade educacional, de forma integrada, pela equipe de professores envolvidos na sua operacionalização. ⁷(p. 11)

Os registros são feitos pelos docentes em instrumentos específicos, correspondentes a cada unidade educacional. ⁷(p. 11)

Não encontramos na PP nem no PC uma explicitação do que significa a expressão *instrumentos diferenciados de avaliação*, entendemos assim, que fica mais uma vez, a responsabilidade da escolha dos métodos e instrumentos de avaliação, sob responsabilidade do corpo docente.

Quanto aos registros, o instrumento mais utilizado para as aulas desenvolvidas na escola é o diário de classe, no qual a última página é dedicada ao registro das avaliações parecendo que meramente para cumprir uma exigência burocrática. Para as

atividades de laboratório, os professores criaram uma ficha de observação individual e uma ficha com critérios qualitativos e quantitativos para a avaliação do aluno.

A ficha de avaliação da PPS parece estar instituída e assemelha-se a uma lista de tarefas e atitudes a serem realizadas e demonstradas pelos alunos.

4.2 As Entrevistas

4.2.1 Formação e prática docente

A partir da compreensão de que a formação de professores (seja acadêmica e ou prática) é uma questão relevante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, e considerando que a formação teórica pode ter influência sobre o processo de avaliação que eles praticam, iremos, nesta seção, refletir sobre a importância da formação pedagógica que os participantes da pesquisa destacaram.

Dos dez entrevistados, nove têm dois ou mais cursos de especialização^f, sendo seis deles Especialistas em Saúde Pública e um tem curso de mestrado. É curioso o fato de todos reconhecerem que ao longo de suas formações não tiveram formação específica para serem professores. Alguns disseram ter feito capacitação pedagógica na escola e que a formação teórica construída em suas carreiras como docentes foi proporcionada pela própria escola.

Aqui na escola já participei de cursos... Olha, já tiveram alguns [cursos]. Todos eles em nível de capacitação. Não me lembro de todos, da nomenclatura que era dada, mas eram sobre novas metodologias de ensino, sobre as mudanças aqui da escola, nessa transição, para sair do modelo tradicional e ir para o novo. E1

Fiz uns cursos, aqui na escola, que eram obrigatórios nessa área. E2

O entrevistado E1 reconhece que a escola está passando por um momento de transformação sobre as metodologias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. As expressões utilizadas pelo professor como “modelo tradicional” e “ir para o novo”

^f A Lei n.º 3.323/2004/DF, alterada pela Lei n.º 3.643/2005/DF, cria a Gratificação de Titulação (GT) e estabelece que esta não poderá ultrapassar o percentual de 30% do vencimento básico, sendo que duas especializações correspondem ao mesmo percentual do mestrado.

são marcadores de sua percepção sobre o processo de mudança deflagrado pela escola. O modelo de avaliação referido como tradicional, como vimos, tem como objetivo central verificar se o aluno aprendeu determinados conteúdos (em caso de sucesso o aluno será promovido, do contrário será reprovado, ou terá que se esforçar para se recuperar em uma avaliação futura e assim atingir uma média suficiente). Por outro lado, a alusão feita ao novo refere-se à proposta de instituir uma avaliação formativa como o fez a ETESB conforme consta em sua proposta pedagógica.

O professor E2 também deixa claro que fez os cursos de formação, mas nos chamou a atenção o fato de se referir a eles como uma obrigatoriedade. Talvez por que a construção desse projeto não tenha sido comum. Sobre este aspecto, podemos pensar ainda que a mudança, especialmente aquela a que se refere E1, envolve engajamento, esforços individual e coletivo, além de interesse institucional, para que a transformação ocorra. É esperado que aconteça certa resistência como forma de proteção.

Não podemos deixar de iluminar que a parte da formação proporcionada pela escola, apesar de reduzida, porque eventual, é o único espaço que o professor tem para discutir as questões da avaliação do ponto de vista teórico. Contudo, fica evidente que, de forma predominante, a experiência docente e, especialmente naquilo que se refere à avaliação da aprendizagem, advém da própria prática. Os professores, ao praticarem aprendem. Isto é reforçado pela fala transcrita abaixo:

Eu estive muito envolvido na graduação, na parte acadêmica e em pesquisa; já dei aula desde antes da faculdade, mas completamente de modo empírico. E4

Podemos ainda pensar que a escola tem importância decisiva na formação do professor tanto teórica quanto empiricamente. Trata-se de um importante espaço de reflexão e significação das práticas, mas para isso precisa reconhecer, a partir da experiência docente, os elementos que poderão fundamentar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com base em um novo modelo de ensino.

Ao analisarmos os documentos da escola quanto aos esforços para a educação permanente e formação de seus professores (projeto de oferta de curso de especialização para a docência em cursos técnicos de nível médio; programas de cursos realizados), verificamos que têm sido oferecidos cursos de aprimoramento em conformidade com as necessidades que os professores declaram ou que os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico diagnosticam. Um exemplo é o curso que ocorreu em abril

de 2009, abordando a questão da avaliação da aprendizagem, e a necessidade de se construir critérios e indicadores.

Existe também um projeto para realização de curso de especialização para os docentes desde 2007, este ainda não foi viabilizado devido às discrepâncias detectadas entre os cursos atualmente disponíveis e as necessidades específicas de formação para aqueles docentes que se dedicam especificamente à educação profissional técnica de nível médio no campo da saúde.

Pensamos que a dificuldade em instrumentalizar teoricamente os docentes pode provocar um hiato entre a metodologia de trabalho que a escola preconiza em sua PP e as práticas docentes concretas; apesar das dificuldades percebidas, pode-se notar que há um reconhecimento do processo de mudança e um esforço de ambas as partes para a concretização do novo modelo de ensino-aprendizagem

Pensamos ser oportuno tecer algumas considerações acerca da formação de docente específica para a educação profissional técnica de nível médio no campo da saúde. A questão da profissionalização dos docentes tem entrado na pauta de discussões de praticamente todas as reuniões regionais e nacionais promovidas pela Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS). Um dos motivos é que a saúde, com suas especificidades, impõe limitações e possibilidades para o exercício da docência. Um dos limites que se deve ter claro e que nos parece ser de ordem estruturante é a exigência de o docente ter graduação específica (exemplos: nutricionista, cirurgião-dentista, farmacêutico, etc.) sendo que nestes cursos não está contemplada a formação para a docência. Uma possibilidade é a de que os profissionais inseridos na docência recebam qualificação pedagógica em serviço. Esta modalidade de formação se reveste de importância pela oportunidade de articular a competência técnica específica - no caso deste estudo, da Odontologia - aos saberes pedagógicos próprios da atividade docente. Aqui, o uso do termo profissionalização dos docentes pode demonstrar uma intenção de melhoria das práticas docentes o que é não só desejável como também necessário.

Para um entendimento de como os professores percebem a prática da avaliação, situando-a nos processos de ensino-aprendizagem, apresentamos na seqüência alguns discursos destes sobre o tema.

4.3 O Processo de Avaliação dos Alunos

4.3.1 Tempo de realização da avaliação

A localização da avaliação no tempo de ensino-aprendizagem oferece indícios de como os professores percebem as funções da avaliação e de como ele faz uso dos seus resultados. A respeito do tempo da avaliação, os professores disseram:

Quando? A avaliação que a gente tenta fazer é uma avaliação contínua, a gente tem alguns momentos mais pontuais, provas mesmo, não se atribui notas, mas se vê aqueles aspectos de desenvolver [...] competências, habilidades dentro de suas respostas; nesse conceito novo a gente tem que extrapolar o momento da prova, a gente tenta ver o desenvolvimento do aluno em cada aula, em cada momento do curso. E1

Olha, com esse novo modelo, a gente avalia sempre, é um processo, é fazendo e avaliando. Agora tem os momentos como das provas escritas; da avaliação no laboratório do procedimento, no meu caso, por exemplo, que é mais prático [...]. Avalia o passo a passo. É estar sempre observando o aluno. Não só o momento da prova, só no final. É estar construindo. Fazendo muito trabalho dentro de sala de aula, qualquer ação que eles fizerem, estar sempre olhando, chamando quando você vê que o aluno não está indo bem, é isso aí. E2

Os professores parecem demonstrar uma intenção em praticar avaliação contínua. Quando o entrevistado E1 afirma *tentar fazer uma avaliação contínua, extrapolar o momento da prova* chama-nos a atenção o uso de termos como *tentar* e *extrapolar*. Tentar significa esforçar-se por; buscar, pôr em execução; já extrapolar significa ultrapassar os limites. Esses dois marcadores parecem sugerir que o professor E1 tem a compreensão de que a avaliação não se limita à aplicação da prova.

A prova escrita ocupa lugar de destaque nos discursos e práticas dos professores. Isso pode significar para os professores a presença e o uso de instrumento que de alguma forma lhes dêem um sentido de maior confiabilidade e justeza no processo de avaliação, como nos revela a sentença *a gente tem alguns momentos mais pontuais*.

Podemos pensar que o professor E1 busca realizar um *novo modelo de avaliação*; colocar em prática a *avaliação contínua* quando ele *tenta ver o desenvolvimento do aluno em cada aula, em cada momento do curso*. Aqui pode estar colocada uma questão sobre ser contínua ou pontual no tempo, mas não no modo de se proceder. Também percebemos que ele não esclarece o que faz depois de *ver o desenvolvimento do aluno*. Ele pode ver e usar ou não a avaliação contínua para ajudar o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem.

O professor E2 indica o laboratório como um lugar onde o saber prático ocupa uma posição de destaque, indo ao encontro do saber fazer, e compreende que a avaliação deve ser no *passo a passo, observando o aluno*. Aqui este professor indica uma intervenção *chamando quando você vê que o aluno não está indo bem*, é uma observação que podemos dizer intencional, ele chama o aluno que não está indo bem e interfere, compreendendo que a aprendizagem é uma construção, em suas palavras é *estar construindo*. O professor diz que a avaliação no laboratório é mais prática, talvez indicando uma avaliação não só do saber fazer, mas do conhecimento em ação. Nesse ponto podemos voltar à PP onde está indicado que “a metodologia de ensino adotada deve colocar em ação o aprendizado, por meio de atividades de caráter teórico-prático, desenvolvidas em ambiente escolar e diferentes espaços educativos, e de atividades práticas”⁷.

O entrevistado E3 assim se manifestou:

Quando? Bom, é no final de cada unidade né? E com essa introdução dessa metodologia mais qualitativa é durante o todo o processo pautada muito na observação, no dia a dia, né?

A prática de avaliação deste professor parece estar representada pelos dois modelos (o modelo tradicional e o modelo a serviço da aprendizagem). Podemos arriscar a dizer que ele vivencia uma ambigüidade pedagógica: de um lado, a preocupação em realizar a avaliação ao final de cada unidade educacional e, por outro, depara-se com uma nova proposição para realizar a avaliação do aluno de forma contínua no *dia a dia* utilizando a observação para analisar o desenvolvimento do aluno. A avaliação no “dia a dia” tem sentido para quem percebe que ela abrange outros aspectos que não somente a memorização de conteúdos. Chamamos a atenção aqui para o fato de que a avaliação pode ser feita no dia a dia e não ser processual, se o professor não utiliza os resultados para decidir sobre intervenções necessárias para possibilitar a aprendizagem do aluno; para ultrapassar o que não conhece é preciso que alguém o auxilie, aqui o professor é o mediador das aprendizagens. Por isso dizer que a avaliação tem uma intenção formativa.

Quanto à prática profissional em serviço, como parte integrante do processo de aprendizagem, os professores disseram que realizam a avaliação:

Desde o primeiro contato com o aluno, quando são passados a eles os procedimentos adotados no consultório e no Centro de Saúde e a forma de avaliação. Antes do término do estágio, passo com eles a

ficha de avaliação e ressalto aqueles tópicos os quais apresentam alguma deficiência e, novamente no término do estágio, quando é feita a avaliação final, volto aos tópicos mostrando a evolução dos mesmos. A avaliação é diária enquanto estão se paramentando, quando atendem o paciente, quando recebem o paciente, quando organizam os materiais, lavam e embalam instrumentais [...]. E5

Diariamente, um aluno que está em estágio prático tem que ser avaliado a cada dia, analiso a evolução ou não na rotina do trabalho e no exercício dos procedimentos, se tem iniciativa ou se só cumpre o determinado. E6

Diariamente, a cada procedimento prático, e semanalmente, no diário das atividades, sempre elogiando seus acertos e promovendo debates e questionamentos dos erros para produzir no aluno uma autorreflexão. E10

Atualmente, ao se pensar e planejar a formação de profissionais para o campo da saúde, recomenda-se promover a articulação com o mundo do trabalho, este se transformando em cenários de aprendizagem. Observamos que os Entrevistados E5, E6 e E10 marcam a importância da Prática Profissional em Serviço (PPS) como um componente da aprendizagem do aluno, e identificam a avaliação como devendo ser realizada no cotidiano para acompanhar e auxiliar na evolução do aluno.

Parece-nos que o professor E5 considera importante que o aluno se insira neste cenário. Ele informa ao aluno sobre a rotina de trabalho e sobre a forma pela qual ele será avaliado, conforme diz o enunciado: *Desde o primeiro contato com o aluno, quando são passados a eles os procedimentos adotados no consultório e no Centro de Saúde e a forma de avaliação.* Percebemos que o profissional se ocupa inicialmente com do processo de aprendizagem e a avaliação como um componente, não como algo externo as aprendizagens do aluno.

Observamos também que eles marcam o tempo de avaliação com as expressões *diariamente, a cada dia, semanalmente.* Como vimos anteriormente, esses profissionais constroem, a partir da prática docente, seu modo próprio de realizar o acompanhamento e orientação do aluno. Como ele de fato realiza a avaliação? As expressões podem ter uma dimensão de avaliação pontual ao final de um determinado tempo ou período, ou podem ter o sentido de processo, sugerindo que ele utiliza os resultados provenientes da observação para ajudar o aluno em sua aprendizagem. O professor marca o ponto de chegada do aluno quando ele apresenta a rotina do ambiente de serviço, retoma com o aluno a ficha de avaliação no transcorrer do tempo das práticas em serviço e quanto à avaliação final ele diz que mostra o progresso que o aluno realizou.

O professor E6 apresenta a dimensão atitudinal ao realizar a avaliação, além de avaliar o saber fazer no *exercício dos procedimentos* ele avalia também se o aluno apresenta a dimensão do saber ser. Colocamos aqui que ao consultar a ficha de avaliação da PPS, *iniciativa* é um ponto a ser avaliado; porém não encontramos, na ficha, uma descrição dos indicadores para a avaliação dessa dimensão.

Podemos pensar, a partir dos enunciados desses entrevistados, que processo avaliativo, para eles, favorece a avaliação formativa envolvendo inclusive um instrumento ainda pouco utilizado, a autoavaliação. Sobre a utilização desta a partir do que fala o professor E10: *e promovendo debates e questionamentos dos erros para produzir no aluno uma autorreflexão.*

4.3.2 Funções e objetivos da Avaliação

Os objetivos e funções da avaliação são importantes, para orientar o professor e o aluno sobre o que dele se espera em termos de aprendizagem. Assim analisamos os discursos dos professores sobre como eles significam os objetivos e funções da prática avaliativa.

Para determinar se o aluno está apto ou não. Geralmente vamos avaliando e adequando a prática. Saber se esse aluno tem respeito pelo paciente, noção dos seus limites técnicos e, como disse antes, se ele sabe o porquê de cada ato seu, cada movimento seu dentro da equipe. E6

Aqui o professor E6 indica a questão da aptidão do aluno, sua condição para o exercício da prática profissional. Mas indica também uma abordagem de questões como respeito pelo paciente, a compreensão do trabalho em equipe, etc. Acrescenta que vai modificando a prática conforme as necessidades de aprendizagem apresentadas pelo aluno. Não se limita a avaliar os aspectos de conteúdo, teórico, quando ele avalia o que o aluno sabe e investiga se o aluno sabe o porquê de determinado procedimento ou ação. Podemos pensar que o professor entende que uma função da avaliação é mobilizar o aluno a dar um passo adiante, não é suficiente o saber, o fazer, o professor ao avaliar nessa perspectiva oferece oportunidade para que o aluno reflita sobre a sua própria evolução. Correlaciona o saber e o saber fazer aos aspectos atitudinais em relação ao

paciente e em relação à equipe. Parece-nos que, para esse professor, a avaliação deve ocorrer considerando o aluno como um futuro profissional.

No discurso seguinte o professor se propõe a fazer uso da avaliação com a intenção de que o aluno se desenvolva e possa alcançar os objetivos de aprendizagem.

Para tentar ajudá-los, descobrindo onde precisam melhorar. Saber se ele entende o que está fazendo modifico procurando dar enfoque aos pontos fracos. E9

Para E1, a função da avaliação é:

[...] basicamente pra que ele tenha sucesso na sua vida profissional, desenvolver certas habilidades competências no dia-a-dia, na sociedade, na sua família, tudo é um contexto. [...] considero muito bom a gente avaliar, extrapolar esse modelo de só dar prova e nota, ver só o conteúdo [...]. Especificamente no caso do TSB a gente tem além da questão técnica, científica, [...] tem um aspecto humano. A maneira de fazer um procedimento não é suficiente, o aluno vai lidar com gente, com pessoas com problemas, com sentimentos [...] um aluno ótimo em fazer um procedimento dentro de técnicas rigorosas pode apresentar um enorme fracasso por não conseguir abordar o humano.

O entrevistado E1 destaca sua compreensão de uma escola com compromissos sociais de formar os alunos para operarem em sociedade, a importância da vida escolar para o aluno para capacitá-lo para o exercício de uma profissão, aprimorar sua formação sociocultural. Parece-nos que para esse professor, ao progredir no ambiente escolar o aluno estará construindo competências globais úteis no plano da vida social extramuros da escola.

Observamos a identificação deste professor com novos modelos de avaliação pela utilização da expressão *extrapolar esse modelo de só dar prova e nota, ver só o conteúdo*. Ele apresenta a idéia de uma avaliação global: *A maneira de fazer um procedimento não é suficiente, o aluno vai lidar com gente, com pessoas com problemas, com sentimentos [...] um aluno ótimo em fazer um procedimento dentro de técnicas rigorosas pode apresentar um enorme fracasso por não conseguir abordar o humano*. Pelo discurso do professor não podemos afirmar que ele realiza a avaliação para atingir esses objetivos, ele diz que é importante fazer.

Para o professor E4 a função da ação avaliativa se transporta do individual (o aluno) para a inter-relação (professor e aluno):

Olha, eu acho que é para avaliar a gente, o ensino, o aluno está ali para aprender e nós somos assim, o instrumento, então a gente avalia o aluno, se ele é um cara que está aprendendo, se empenhando; às vezes o problema não é o aluno e sim o professor. Então a prova é um sinalizador.

O entrevistado explicita que o objetivo da ação educativa é a aprendizagem do aluno, e a partir da avaliação do aluno podem ser obtidas informações sobre os envolvidos no processo educativo *é para avaliar a gente, o ensino*. Ao mesmo tempo em que pensa no desenvolvimento do aluno, o professor pensa também que as práticas dos professores devem ser objeto de reflexão.

Quanto aos objetivos da avaliação, especificamente na educação profissional, um professor ressaltou o seguinte:

Ver se aquele conhecimento consegue se traduzir em prática, é isso e principalmente na odontologia você quer ver o aluno realizando, e indo além também; pode esperar que ele consiga utilizar o conhecimento até para construir alguma coisa a mais, na forma de perguntar [...]? Então eu acho que é isso. E3

O professor centra seu discurso no saber fazer como inerente às práticas em odontologia, mas também não entende o aluno em uma posição passiva quando ele diz que *pode esperar que ele [o aluno] consiga utilizar o conhecimento até para construir alguma coisa a mais*.

4.3.3 Instrumentos utilizados para avaliação dos alunos

Ao ouvir os professores constatamos preocupação destes quanto aos instrumentos de avaliação no que se refere à objetividade, como podemos observar na fala deste entrevistado:

[...] Eu penso, muitos deles [instrumentos] acabam sendo subjetivos, às vezes eu tenho um pensamento, às vezes outro professor tem outro pensamento em relação ao aluno; o instrumento efetivo muitas vezes acaba esbarrando no momento da prova, do trabalho, do tutorial, aquele momento, aquele instrumento é o mais palpável, mais concreto; agora diante dos outros instrumentos que são os critérios subjetivos, que você vai observando o aluno, vai acompanhando, os instrumentos não são muito palpáveis, parece muito subjetivo [...]. E1

[...] o instrumento que eu conheço mesmo é a prova. Por exemplo, um trabalho é mais subjetivo, então eu ainda só tenho conhecimento da prova [...]. E4

Pensamos que um dos desencadeadores dessa preocupação com a objetividade dos instrumentos de avaliação advém da própria formação dos cirurgiões-dentistas, visto que, por um longo tempo, o modelo de formação tem sido um modelo tecnicista, este sentido como seguro por alunos e professores. Quanto ao aspecto dos conhecimentos sobre os instrumentos de avaliação, o professor E4 é bastante afirmativo quando diz *o instrumento que eu conheço mesmo é a prova*.

Sobre a participação como critério de avaliação, o entrevistado E3 afirma o seguinte:

[...] E na própria sala de aula, no processo da sala de aula, a participação das pessoas, e mais que a participação, mas não é a participação não no falar, cada pessoa é uma pessoa, eu acho, eu penso que a avaliação tem que ver outros aspectos, assim, que não é uma coisa universal para todos, cada aluno exige uma forma diferente de avaliação. Tem os registros em sala [...]

Observamos que os professores se referiram a diferentes instrumentos de avaliação:

O dia a dia na sala de aula, no laboratório, tem a prática. Tem os tutoriais. É diversificado. E2

Questionamentos, avaliação do diário de campo, observação do procedimento restaurador e utilização de ficha de avaliação. E5

Formulários, observação e análise de registros do próprio aluno (relatórios, diário), que são previamente acordados com a ETESB. E7

A partir das fichas de avaliação predeterminadas, através da observação contínua do aluno e perguntas contextuais. E9

Os instrumentos de avaliação citados pelos professores foram: observação; avaliação prática; relatório; diário do aluno; prova; ficha de avaliação instituída pela escola; participação; tutorial; autocrítica do aluno.

Observamos a opção prioritária desses professores pela observação e pela avaliação prática como instrumentos de avaliação. A observação é definida⁸ como procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um fato, de um

⁸ Definições encontradas no dicionário eletrônico Houaiss.

processo e é também como ação de conformar-se a uma regra, a uma lei, a um regulamento; cumprimento. O professor observa e pode decidir utilizar os resultados em conformidade com o modelo tradicional de avaliação ou como subsídio para auxiliar o aluno em sua aprendizagem. Assim falar sobre a observação como um instrumento de avaliação não nos informa sobre os objetivos e funções das avaliações para o professor.

4.3.4 Critérios Utilizados

Sobre os critérios utilizados para a avaliação, vejamos a que aspectos os professores se referiram:

O entrevistado E2 assim se manifestou:

[...] no plano de curso tem uns critérios gerais, é lógico que acaba que em algum momento o grupo [de professores] reúne e modifica alguns critérios. É lógico que não vai ficar mudando sempre. Essas questões de saber técnico e do saber ético, da prática, por exemplo, destreza manual, biossegurança, tem vários critérios gerais para cada área já estabelecidos. Vários critérios gerais já têm para cada área, estabelecidos pela escola, pelo próprio grupo [de professores]. E2

Percebemos que o professor tem clareza da definição de alguns critérios ao indicar o *saber técnico* e o *saber ético*; quanto ao saber da prática ele explicita que *na prática* são critérios a *destreza manual*, *biossegurança*.

O entrevistado parece ter claro que alguns critérios gerais estão estabelecidos pela escola e pelo grupo [de professores]. Outro ponto levantado por ele se refere à necessidade de pensar sobre os critérios. Não é assumir os critérios estabelecidos como verdade perene, mas também ele pensa que não devem ser mudados com muita frequência. O entrevistado apresenta a elaboração de critérios como uma ação coletiva dos professores quando se refere ao *grupo*.

O professor E3 demonstrou uma preocupação bastante específica quanto aos critérios:

A prática de cada procedimento, definir se está satisfatório ou não. Os critérios estão definidos. Mas estão sempre sendo revistos. Tem a questão dos prazos. A participação, agora assim, tem a subjetividade [...] eu tenho alguma preocupação, eu me colocando no lugar do aluno, tem certa subjetividade [...] os critérios podem mascarar a realidade. Por exemplo, se o critério for participação, quem fizer mais perguntas

terá mais ponto, então e aquele que não faz perguntas, mas está conseguindo aprender, apesar de ser mais retraído? Também a nossa educação foi assim, o professor fala e o aluno recebe e algumas pessoas se acostumam com isso; então é claro que o professor tem que estar atento. O aluno pode se expressar de outra forma, então a avaliação tem que ser mais individual. Eu acho que tem que ter uma adequação para o aluno. Eu acho que é isso.

Inicialmente, o professor E3 corrobora as percepções do professor E2 quanto à definição dos critérios e de revisão destes, porém ele ilumina outra questão que é a da diversidade e singularidade dos alunos quando fala da participação como critério de avaliação. Critérios para a avaliação de atitudes podem ter um componente bastante subjetivo, assim parece que a preocupação desse professor é sobre os indicadores para se avaliar. Foram citados, pelos professores: a quantidade e qualidade dos procedimentos no laboratório, habilidades práticas, número de restaurações, as atitudes necessárias para desempenhar o trabalho com o paciente, capacidade de trabalho em equipe, participação, iniciativa, capacidade de raciocínio, resolução de problemas, destreza manual, respeito aos prazos.

Os critérios citados pelos entrevistados podem ser divididos em três grupos: conhecimento teórico, habilidades e atitudes. Verifica-se que estão em consonância com a PP:

O aluno que não apresentar as atitudes compatíveis com o exercício profissional ético da profissão e não demonstrar o domínio dos conhecimentos e habilidades durante o desenvolvimento das atividades [...] será encaminhado para acompanhamento continuado, enquanto for necessário, pelo setor competente da ETESB. ⁷(p.12)

No Plano de Curso consta também:

O conhecimento é entendido como saber. A habilidade refere-se a um saber fazer relacionado com o contexto, que transcende a ação meramente motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, com a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. ⁷. (p.3)

A ficha de avaliação da Prática Profissional em Serviço foi citada por cinco professores. Ao analisarmos esta ficha verificamos que nela estão indicados os critérios de avaliação. Ao comparar a ficha com a PP e o PC, nos pareceu que tais critérios foram definidos tendo como fundamentos os objetivos específicos de cada componente curricular, os objetivos específicos do curso de TSB, os objetivos gerais da formação para o campo da saúde.

4.3.5 Contrato didático

Acerca da apresentação do processo de avaliação para os alunos o entrevistado E1 assim se manifestou:

No começo do curso, os critérios são todos apresentados no momento que inicia o curso, na verdade existem alguns critérios que são comuns a todas as unidades educacionais, então no momento do início o aluno tem uma idéia bem consistente de como vai ser o curso, inclusive as questões avaliativas; bem agora as especificidades de cada módulo, de cada unidade educacional, têm diferenças que são assim não muito diferentes, mas eu diria complementares, essas são passadas para o aluno a cada unidade, são peculiaridades mais sutis.

O professor E1 destaca três momentos em que o processo de avaliação é apresentado ao aluno. No entendimento dele, o aluno recebe informações substanciais de como se dará o processo de ensino-aprendizagem, pois afirma que *no momento do início o aluno tem uma idéia bem consistente de como vai ser o curso, inclusive as questões avaliativas*. O entrevistado parece ter a percepção de que as aproximações devem ocorrer de modo paulatino, em etapas sucessivas.

Posição diversa é apresentada pelo entrevistado E3: *“Olha, tem a ementa que é apresentada, no início o aluno já sabe”*. Como ele se refere à ementa e está é apresentada no início de cada unidade educacional (como verificamos no cronograma do curso). Talvez a idéia de “contrato didático” ainda não esteja incorporada ao cotidiano escolar desses professores, como ilustrado pelos seguintes comentários:

Estamos buscando fazer isso agora (o contrato didático), no meu caso eu estou mudando agora; quando cada professor entra esta explicando, quando falamos para o aluno já no início da unidade educacional vai ser assim, assim, eles sabem a regra do jogo, sabem que não vais ter surpresa no meio do jogo. Eles já sabem o geral do início do curso. E2

A gente está buscando (informar o aluno, no início, sobre o processo de avaliação), [...] eles têm acesso ao cronograma [...]. E4

Os professores E2 e E4 reconhecem que estão em processo de mudança, buscando colocar o “contrato didático” como um componente das interações entre professor e aluno para a consecução do processo de ensino-aprendizagem. O professor E2 tem uma representação em consonância com a representação de “contrato didático” utilizada por Hadji⁶⁴ ao se referir às *regras do jogo*.

Os professores ao fazer uso das expressões *os critérios são todos apresentados, a ementa que é apresentada, eles têm acesso ao cronograma*, nos causaram a impressão de que não negociam o contrato didático como algo incorporado às relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e aluno. Eles informam de modo normativo como foram planejadas as atividades didáticas, inclusive as avaliações e alguns estão empenhados em modificar essa relação.

4.3.6 Retroalimentação do processo de aprendizagem dos alunos

O *feedback*. (retroalimentação) tem a função de informar os sujeitos avaliados quanto ao seu progresso e pressupõe comunicação efetiva entre professores e alunos. Dedicamo-nos aqui à análise de algumas falas dos professores em relação ao modo de apresentação dos resultados das avaliações para os alunos.

Ao falar sobre a comunicação entre aluno e professor com foco na avaliação o professor E1 disse:

A gente apresenta (os resultados) de maneira dinâmica, então os processos vão sendo ao mesmo tempo avaliados, e vamos apresentando os resultados, discutindo com o aluno. Quando tem prova, assim que corrige apresenta o resultado, vai comentando e discutindo os erros, discute a prova. E tem momentos que eu acho que fecha esse processo, até do ponto de vista final, apresentando um aspecto x ou y ou z sobre cada aluno, inclusive ouvindo também o lado deles, então esse processo é dinâmico, eu acho que assim, não tem um marco para apresentar os resultados.

O discurso do professor parece indicar a centralidade do aluno no processo de avaliação, fazendo-o pensar sobre seus avanços; apresenta o erro como uma possibilidade para repensar o processo; e na expressão *a gente apresenta (os resultados) de maneira dinâmica*, a qualidade de ser dinâmica parece permitir tempo e espaço para que o aluno fale, dando-lhe oportunidade refletir sobre suas produções e assim reelaborar o seu conhecimento. Ao analisarmos a expressão *os processos vão sendo ao mesmo tempo sendo avaliados*, a percepção é a de que, para esse professor, a avaliação é um processo contínuo. Ele também declarou *tem momentos que eu acho que fecha esse processo, até o ponto de vista final*. Esse é um ponto importante visto que a dinâmica da escola impõe tempos a serem cumpridos e percursos a serem finalizados.

Quando o entrevistado E9 diz: “*Releio (os resultados) junto com o aluno, explicando e buscando o seu entendimento*” nos parece que a intenção de informar o aluno sobre seu itinerário de aprendizagem se aproxima das práticas de uma avaliação formativa em uma perspectiva dialógica.

De modo diferente podemos significar o texto abaixo:

Se o aluno errou uma questão eu vou ver como eu vou fazer a recuperação. Às vezes não tem como julgar, mesmo que o aluno errou só duas questões, mas era um conteúdo importante, mesmo que tenha errado muito pouco, mas se forem questões fundamentais então têm a recuperação. Como eu trabalho isso? Eu volto em sala, distribuo novas leituras, distribuo textos novos para a turma toda e cobro de quem precisa. E4

Pareceu-nos que o professor faz uso do processo de comunicação aos alunos sobre seu aprendizado, sobre seus erros e faz orientações que supõe, os ajudarão a ultrapassar as dificuldades detectadas. No entanto, nos parece também que o processo está centralizado na figura de professor e no ensino, e menos na aprendizagem dos alunos. Parece evidente o investimento que o professor faz para proporcionar novos momentos e novos materiais didáticos ao se referir a *textos novos*. Ele utiliza por duas vezes a palavra *recuperação* e fala de *distribuir novos textos, novas leituras* em uma intenção de recuperar o conteúdo.

4.4 Conhecendo o Projeto Pedagógico da ETESB e o Plano de Curso do TSB

Os dez entrevistados indicaram conhecer, de forma superficial ou mais aprofundada, a Proposta Pedagógica e o Plano de Curso para TSB, e afirmam a existência de coerência entre esses documentos. É interessante a afirmação de coerência, pois, conforme os relatos a seguir, muitos não os conhecem de modo mais aprofundado:

A gente conhece o PP de forma geral, agora o PC a gente tem que saber mais a fundo. E2

Vergonhosamente, (conheço a PP e o PC) muito superficialmente. Ficamos muito ligados nos períodos de estágio dos alunos. E6

Como o Plano de Curso é algo mais próximo e necessário para o planejamento das atividades dos professores, eles o conhecem em maior profundidade como afirma o entrevistado E2. A carga-horária dos professores na escola pode ser uma das justificativas para esse conhecimento parcial

Entendemos que o entrevistado E6 chama para si a responsabilidade pelo desconhecimento da PP. Quando o entrevistado usa a expressão *Vergonhosamente muito superficialmente* entendemos que ele expressa as dificuldades em compatibilizar as necessidades sentidas com a realidade das práticas cotidianas. Contudo, eles parecem se empenhar em disponibilizar os recursos necessários para atenderem aos alunos nas etapas de estágio.

Se conectarmos a discussão sobre a formação e a carga horária dos professores anteriormente apresentada a o conhecimento parcial da PP e do PC podemos supor que eles percebem a fragmentação do seu trabalho o que pode gerar certo grau de tensão. Os entrevistados atuam em dois campos (saúde e educação) desempenhando funções diferentes ao mesmo tempo. Principalmente em se tratando dos professores da Prática Profissional em Serviço, o cirurgião-dentista se vê com a responsabilidade de atender os pacientes, realizar os procedimentos necessários, cumprir a agenda e ao mesmo tempo desempenhar a função de preceptor dando a atenção necessária ao aluno para que a sua aprendizagem se concretize. Não nos parece uma tarefa fácil.

No discurso abaixo podemos visualizar, em parte, a dificuldade de integração entre teoria e prática:

Não (conheço a PP e o PC) totalmente. Fazemos o acompanhamento do trabalho de campo de acordo com a teoria, já nos foi passado qual é o embasamento teórico que os alunos recebem em relação a alguns temas, mas não da grade curricular. E5

Tenho certo conhecimento (da PP e PC). Sim, e noto a preocupação da escola em se aperfeiçoar cada vez mais. E10

Pelo enunciado de E10, ele percebe que a escola vem se esforçando para criar espaços para que os professores tenham oportunidade de participar das atividades escolares para além da sala de aula.

Olha quando eu entrei, a minha coordenadora, me deu um monte de papel para ler e eu li, mas é assim, eu li meio bravo; pensei: que papel chato para ler. Eu fui conhecendo. Eu estou conhecendo. Acho que a escola é muito maior do que eu vejo. Eu sei disso. Eu conheço parte disso. Eu tenho muito que aprender, tem [o professor] que entrou depois de mim e tem estudado muito, tem muito conteúdo, ele

passa uns textos para mim, estou me inteirando. O plano de curso eu conheço, eu cheguei no meio do curso, então todo o plano de curso, as unidades temáticas, ajuda a dar um norte, para não ficar empírico demais, não sair da cabeça do professor. [...]. Eu acho bom. E4

O discurso de E4 nos faz pensar se a escola tem se utilizado de estratégias burocráticas para informar aos professores sobre a PP e PC. Ele também reconhece a importância desses documentos como norteadores das práticas pedagógicas.

Nos ambientes de trabalho podem ocorrer confrontos de interesses ou opiniões das pessoas que compõem uma organização. Desses embates podem resultar conflitos, tensões, rupturas e negociações sobre os problemas em questão. Podem também resultar transformações qualitativas, inovações. Entendemos que enfrentar as tensões como oportunidades para a construção de novas relações de trabalho a partir do diálogo entre os diferentes segmentos é o desafio que se apresenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu do pressuposto de que a avaliação representa um componente do processo de ensino-aprendizagem que pode auxiliar professor e aluno na busca pela melhoria do processo de aprendizagem. Buscamos investigar os discursos dos professores sobre as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos no curso técnico de saúde bucal da ETESB.

Com a compreensão de que o projeto pedagógico expressa os objetivos do processo educacional a ser desenvolvido em uma escola, configurando-se como uma carta de intenções com as diretrizes que devem nortear o trabalho pedagógico e que o plano de cada curso desenvolvido deve seguir tais diretrizes, buscamos investigar a consonância entre estes documentos e o discurso dos professores sobre as práticas de avaliação.

Observamos que estes documentos estão fundamentados na LDB/96¹⁷ e nos Referenciais Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e tem também como princípios norteadores às políticas de formação de profissionais para o campo da saúde. O currículo busca contemplar a articulação teoria-prática e envolve profissionais docentes da escola e dos diferentes espaços de atenção à saúde.

Quanto à avaliação, na proposta pedagógica encontra-se definido que o processo avaliativo adotado pela ETESB é processual e cumulativo, com caráter formativo, entendido como parte integrante da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Os registros são feitos pelos docentes em instrumentos específicos, correspondentes a cada unidade educacional.⁷

A interpretação ou definição dos termos que qualificam o processo avaliativo não está explicitada. Podemos perguntar: o que é um processo avaliativo processual e cumulativo? Qual a definição de um processo avaliativo com caráter formativo? Entendemos que fica a cargo do professor dar sentido e significado a estes termos, o que refletirá nas práticas de avaliação planejadas e realizadas por eles. Isso parece demonstrar uma fragilidade na construção da PP e pode ter repercussão sobre a sistematização das práticas de avaliação. Não quer dizer que não exista a preocupação em se discutir esse tema no espaço escolar, uma vez que os professores se referiram ao interesse da escola em promover espaços para que o professor conheça a PP e o PC.

Buscamos indicativos sobre como os professores praticam a avaliação da aprendizagem de seus alunos a partir da escuta ativa de seus discursos, por meio de uma

abordagem qualitativa de pesquisa. Procuramos analisar as falas buscando, nos enunciados, evidências ou ocultações sobre o objeto deste estudo, com a compreensão de que o processo educativo e, por conseguinte, o processo de avaliação dos alunos é um todo complexo e, assim, as conclusões são provisórias e particulares desse grupo de entrevistados.

A partir da análise das entrevistas foi possível perceber que:

Os professores que se dedicam à docência no curso de TSB da ETESB são cirurgiões-dentistas, a maioria com duas ou mais especializações na área de domínio técnico em Odontologia.

Como professores, esses profissionais estão passando por um momento de transformação relacionada às metodologias envolvidas no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Ficou evidenciado que, de modo predominante, os professores aprendem sobre avaliação a partir de suas experiências práticas. Evidenciou-se também o esforço da escola em proporcionar espaços para a discussão de questões relacionadas à avaliação do ponto de vista teórico, mesmo que de forma pontual. Como é exigência que os professores tenham graduação, aqui especificamente de cirurgião-dentista, a modalidade de qualificação para a docência em serviço apresenta-se como uma possibilidade de articular a competência técnica específica aos saberes pedagógicos inerentes à atividade docente.

Entre os professores, o diálogo parece estar presente em um sentido de ajuda mútua, por exemplo, na discussão coletiva sobre situações em sala de aula e quanto ao processo decisório sobre alunos que demandam maiores esforços para que o processo de ensino resulte em aprendizagem.

Percebemos que as reflexões realizadas já conseguem mobilizar os professores para mudanças nas práticas de avaliação. Fica explicitado que há uma concordância entre os professores sobre o reconhecimento de que existe uma proposta de mudança do modelo de avaliação, daquele denominado tradicional, para um novo modelo centrado no acompanhamento contínuo do aluno no processo de avaliação. No entanto, não parece estar claro para eles o sentido teórico-prático da avaliação contínua em um modelo de avaliação formativa.

Acreditamos que a transformação das práticas avaliativas como contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende em alto grau do professor, de suas concepções e de suas práticas. No entanto, não pensamos que se deva atribuir a ele o peso de toda a responsabilidade sobre os resultados do processo educativo.

Quanto às funções e objetivos da avaliação, os professores entrevistados parecem compreender a necessidade de a avaliação sair do foco exclusivo da avaliação enquanto medida de memorização do conteúdo, e da aplicação de provas escritas com o objetivo de dar nota para uma compreensão de que se avalia o aluno para auxiliá-lo no processo de aprendizagem.

Com o objetivo de promover a aprendizagem, a avaliação deve ser uma ação pedagógica que vise à “evolução da trajetória do educando”.⁶¹(p. 21) Devemos compreender que o processo de aprendizagem se dá longitudinalmente (gradativo e cumulativo). Nesse sentido, o professor deve se preocupar com uma ação avaliativa que volte o seu olhar para o futuro dos alunos, compreendendo que ações e atividades realizadas no presente para que o aluno mobilize recursos particulares e os interesses que lhes são particulares.

As dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivo-atitudinais são objeto do processo avaliativo e exigem diferentes instrumentos, porém, a partir da análise de alguns instrumentos de avaliação, verificamos que ainda sobressai a avaliação no domínio cognitivo e psicomotor e, em especial, os conteúdos voltados para o saber fazer.

Os professores manifestaram preocupação com a sua subjetividade presente ao se realizar o acompanhamento contínuo do aluno. Compreendemos essa preocupação como pertinente ao processo de desconstrução e reconstrução de conhecimentos. É no nosso entendimento uma preocupação legítima, pois estão saindo do que se acreditava como um modo seguro e objetivo de avaliação (aplicar a prova e conferir uma nota ou conceito). Entendemos que, assim que o professor decide pela elaboração de um instrumento, ele está utilizando sua subjetividade, não sendo possível eliminá-la.

Quanto aos instrumentos para avaliação, os entrevistados revelaram ter a prova como um instrumento que confere maior sensação de objetividade, talvez por ser bem conhecido, pois fez parte do universo de experiências dos professores enquanto estudantes. Porém, o instrumento prova escrita não foi o mais citado, e um dos motivos pode ter sido pelo fato de que sete professores se concentram na docência em atividades práticas de laboratório na escola ou em unidades de saúde.

Não assumimos posição extremada pelo abandono da prova escrita como instrumento para avaliação, mesmo porque entendemos que não existe só um modo de elaborar uma prova escrita (questões fechadas, questões abertas, provas mistas, etc). Também acreditamos que não existe um instrumento que isoladamente possibilite abarcar todas as dimensões a serem avaliadas; de maneira geral os instrumentos de

avaliação se complementam e não parece ser uma recomendação satisfatória a opção por um ou outro de modo exclusivo. Devemos ter em mente que o importante é o tipo de conhecimento ou desempenho que se quer avaliar (cognitivo, psicomotor, atitudinal) e que a partir dessa definição será selecionado o(s) instrumento(s) mais adequado(s).

A observação foi a estratégia de avaliação mais citada pelos professores. Observar o aluno em suas atividades pode ser útil para que o professor encontre possibilidades de exercer a avaliação contínua na concepção de avaliação formativa. Ao observar o aluno em ação o professor pode intervir de modo a mobilizar o aluno a pensar sobre como ele está fazendo, porque está fazendo daquele modo e não de outro. Porém não foi possível, pela análise dos discursos dos professores, evidenciar o que eles decidem e fazem com os resultados das observações

Aprender em ambientes que se aproximam da realidade, como os laboratórios, ou transformar os próprios ambientes de trabalho em ambiente de aprendizagem, pode ser mais um motivador para os alunos, e a avaliação, por meio da observação, pode incidir sobre vários aspectos de aprendizagem, oferecendo *feedback* imediato ao aluno. Percebemos que os professores valorizam a integração entre os conteúdos e a prática, no entanto parece que uma integração efetiva ainda não foi alcançada.

Não foi nosso objetivo fazer uma discussão ou descrição de cada instrumento e pensamos que nem todos eles devem ser utilizados simultaneamente, pois se corre o risco do processo avaliativo se sobrepor ao processo de ensino-aprendizagem, visto que exigiria tempo demasiado tanto dos professores quanto dos alunos.

Os professores enunciaram certa dificuldade na elaboração de critérios de avaliação e ao analisar a PP percebemos que os critérios estão colocados de uma forma genérica, relacionados mais aos objetivos gerais da formação do profissional para campo da saúde. Pareceu-nos que essa questão é fator gerador de algum grau de insegurança e desconforto para os professores e que a definição de critérios e indicadores como um quadro referencial para a avaliação mais objetiva é algo a ser pensado. Com toda a dificuldade que temos para definir critérios, uma coisa é certa: é imprescindível que eles sejam os mais claros e precisos dentro das possibilidades. Os critérios tornam as “regras do jogo” mais explícitas e podem ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos⁶⁴.

Entendemos que a definição de critérios fundamentados nos objetivos de aprendizagem é nuclear, uma vez que estes norteiam o trabalho do professor e do aluno, configurando-se como pontos importantes para a ação didático-pedagógica e para a decisão sobre que instrumentos são mais adequados para cada situação em particular. A

partir dos critérios, os professores podem definir os indicadores daquilo que se pretende ver desenvolvido em seus alunos. Os critérios constituem parâmetros básicos para efetuar a avaliação; os de natureza qualitativa devem descrever a própria qualidade de cada desempenho, englobando habilidades motoras, conhecimentos e atitudes⁷⁴.

Os critérios devem estar bem definidos para o professor e este precisa informar aos alunos sobre o processo de avaliação, incluindo-se os critérios que serão utilizados. Porém estes não devem funcionar de maneira rígida, pois se assim o for estaremos diante de um processo avaliativo por objetivos e com o foco nos resultados, correndo-se o risco de negligenciarmos a avaliação como componente do processo de aprendizagem.

Alguns professores demonstraram que já incorporaram a apresentação do processo de avaliação aos alunos, porém este ainda não faz parte do cotidiano escolar de modo sistematizado, apresentando-se como algo que depende da decisão pessoal de cada professor. O contrato didático é um acordo entre professor e aluno sobre como se desenvolverão as atividades em sala de aula, aí incluída a avaliação. É necessário considerar que a avaliação formativa é mais trabalhosa para ambas as partes (professores e alunos) e que os alunos têm expectativas construídas conforme suas vivências anteriores no universo da escolarização. Eles aprenderam “o ofício do aluno de mostrar, nos momentos certos, apenas o suficiente para ter paz e chegar ao fim de um período sem atrair para si uma repreensão”. (Perrenoud⁴⁶, 1999, p. 119)

A comunicação entre alunos e professores nas formas oral ou escrita, focando as necessidades do aluno, é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É pela comunicação que os alunos se conscientizam de seus progressos e sobre quais caminhos seguir para sanar suas dificuldades. Os alunos necessitam de orientações sistemáticas, a respeito de seu desempenho, para que possam melhorar as suas aprendizagens. Percebemos que os professores têm o processo comunicativo – tanto o contrato didático como o *feedback* – como importantes para o processo avaliativo com função formativa, porém ainda não o incorporaram nas práticas cotidianas de sala de aula.

Ressaltamos que, apesar das ambiguidades observadas tanto na proposta pedagógica quanto nos discursos dos professores, o modelo de avaliação praticado tende a ser contínuo, em benefício das aprendizagens dos alunos, mostrando uma disposição individual e coletiva para seguir os pressupostos da avaliação formativa; podemos concluir que os professores estão vivenciando um momento de transição em suas práticas e concepções sobre o processo de avaliação dos alunos.

Para Charles Hadji a “formatividade não diz respeito à ordem em que os fatos se desenvolvem, mas sua destinação e suas intenções” (Hadji⁶⁴, 2001, p. 20). Entendemos que a intenção do avaliador é um dos pilares para a que a avaliação seja formativa. Assim, não se trata apenas de construir ou inventar instrumentos diferenciados, mas deve-se considerar também o uso que se faz dos resultados obtidos por meio desses instrumentos e estratégias de avaliação.

A partir do discurso dos professores e da teoria referente à avaliação e educação profissional discutida neste trabalho, e acreditando que não se pode atribuir à diáde professor-aluno toda a responsabilidade sobre os resultados educacionais, visto ser o processo educativo uma construção social, evidenciamos algumas perspectivas, que não se configuram como conclusões nem têm o poder de generalização, tendo em vista ter sido o estudo feito em uma só escola e em um curso específico, e pelo fato de não termos ouvido outros envolvidos no processo, como os gestores e os alunos.

Apesar das limitações desse estudo e tendo em vista os desafios aqui descortinados, pensamos que um dos modos de contribuirmos com os professores e com a ETESB é apresentarmos algumas possibilidades de ação para a continuidade do processo de transformação:

- Criar espaços e tempos sistematizados para a reflexão sobre os processos de avaliação a partir das dificuldades e possibilidades que os próprios professores detectam nas situações reais de sala de aula.

- Elaborar uma sistematização de cursos de educação permanente a serem oferecidos para os professores para que se possa construir um sentido de continuidade de formação; evitando-se, na medida do possível, capacitações isoladas e desconectadas de um planejamento sistematizado. O processo contínuo de reflexões e debates sobre os processos de trabalho e a retomada de aspectos da realidade podem focar paulatinamente as dificuldades e lacunas existentes, explicitando abordagens teórico-metodológicas e, assim, propiciar a reconstrução e ampliação do conhecimento sobre o processo educativo.

- Auxiliar os professores na construção de instrumentos de avaliação adequados às necessidades do professor e focados nos objetivos de aprendizagem. Por exemplo, foi iluminado que a observação com a finalidade de uma avaliação formativa causa certo desconforto para alguns professores, pois eles percebem que uma forte questão é a subjetividade. Pode-se, então, estabelecer alguns critérios de observação e os indicadores correlatos para que possa conferir certa objetividade; não se trata de eliminar a subjetividade, visto ser esta inerente às relações humanas.

- Ao reformular a Proposta Pedagógica, que esta seja mais descritiva e explicativa para que todos os envolvidos no processo educativo da escola tenham maior facilidade para a compreensão e interpretação de seu conteúdo para que as práticas possam refletir a concepção do processo educativo adotado pela escola.

- Que as coordenações assumam um papel mais proativo buscando auxiliar os professores, rompendo-se ao máximo com posições e intervenções para remediação. (Entendemos que o processo democrático pressupõe que todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas é responsabilidade direta da direção e coordenações da escola prestar assistência a professores e alunos).

- Que se promovam discussões sobre o currículo prescrito e as práticas didático-pedagógicas correlacionadas para que se diminuam as dúvidas sobre o modelo de ensino-aprendizagem adotado pela escola incluindo-se o processo de avaliação.

Para concluir, reconhecemos os limites da análise aqui apresentada tendo em vista que nos concentramos na análise dos discursos dos professores. A escuta dos alunos e dos demais envolvidos no processo, assim como a observação do cotidiano dos professores e alunos em suas interações no transcorrer das aulas, certamente nos propiciaria uma compreensão mais global sobre o processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

-
1. Hoffmann J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação; 2008a.
 2. Moretto VP. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
 3. Luckesi CC. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Ed. Cortez; 2006.
 4. Perrenoud P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.
 5. Bogdan CR, Biklen KS. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Alvarez MJ et al. Portugal: Porto Editora, 1994.
 6. Minayo MCS. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo MCS (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
 7. Escola Técnica de Saúde de Brasília - ETESB. **Proposta Pedagógica**. Brasília. 2007.
 8. Gil AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1996.
 9. Triviños ANS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
 10. Boccato VRC. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odont. Univ. São Paulo** 2006 set-dez; 18(3)265-74.
 11. Orlandi EP. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.
 12. Gill R. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008:244-270.

-
13. Perrenoud P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
14. Brasil. Resolução CNS nº 196/96. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos [resolução na internet]. **Diário Oficial da União**. [acesso em 7 fev 2009]. Disponível em <http://www.unb.br/fs/clm/labcor/etic196.htm>
15. Duarte CS. A educação como um direito fundamental de natureza social [revista na internet]. **Educ. Soc.** [acesso em 24 jul 2009]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>
16. Brasil. Constituição (1988). Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais - **Capítulo II - Dos Direitos Sociais**. São Paulo: Saraiva. 2000.
17. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [lei na internet]. **Diário Oficial União** [acesso em 6 set 2009]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>
18. Domingues JJ, Toschi NS, Oliveira JF. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública [revista na internet]. **Educ. Soc.** [acesso em 24 jul 2009]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>
19. Kuenzer AZ. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente [revista na internet]. **Educ. Soc.** [acesso em 24 ago 2009]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>
20. Manfredi SM. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
21. Nogueira VP. Q. Educação profissional técnica de nível médio. **T&C Amaz** 2009 fev; Ano VII, Número 16.
22. Brasil. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial União** 26 jul 2004.
23. Ramos MN. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde** nov 2007/fev 2008; v. 5 n. 3: 491-508.

-
24. Brasil. Ministério da Educação. **Documento Base - Proeja**. Brasília, 2006.
25. Brasil. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União** 17 jul 2008.
26. Escarião GND. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa. 2006. 150 f. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 2006.
27. Sobrinho SE. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba como órgão normativo do sistema de ensino no período de 1962-2002**. João Pessoa. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 2007.
28. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico [resolução na internet]. **Diário Oficial da União** [acesso em 6 set 2009]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf
29. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 33, de 7 de novembro de 2000. Estabelece novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**.
30. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. 3ª Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Trabalhadores de Saúde e a Saúde de Todos os Brasileiros: práticas de trabalho, gestão, formação e participação. **Documento Base**. Brasília: CNS, 2005.
31. Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde: área profissional saúde** /Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004, 64 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) ISBN 85-334-0809-9.
32. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Avaliação institucional do Profae**: principais resultados até dezembro de 2002 / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na

Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 183 p.: il. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

33. Machado MH, Oliveira ES. Mercado de trabalho em saúde, em que trabalham e quem emprega estes trabalhadores? **Trabalhadores de saúde em números** Vol. 2 p. 59-93. Rio de Janeiro, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. 2006.

34. Marques CMS. As necessidades do Sistema Único de Saúde e a formação profissional baseada no modelo de competências. **Formação** / Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. – V. 2, n. 5, p. 17-27. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

35. Ribeiro R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões [revista na internet]. **Saude Soc** [acesso em 24 ago 2009]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

36. Murray JJ, Nunn JH, Steele JG. **Doenças orais**: medidas preventivas. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005.

37. Brasil. Ministério da Saúde. **Programa Saúde da Família**: equipes de saúde bucal. Disponível em <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2009.

38. Matos PES, Tomita NE. Inserção da saúde bucal no programa saúde da família. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(6):1538-1544, nov-dez, 2004.

39. Brasil. Lei nº 11.889, de 24 de dezembro de 2008. Regulamenta o exercício das profissões de Técnico em Saúde Bucal - TSB e de Auxiliar em Saúde Bucal - ASB. **Diário Oficial da União** 26 dez 2008.

40. Brasil Ministério da Saúde. **Perfil de competências profissionais do técnico em higiene dental e do auxiliar de consultório dentário** /Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos). ISBN 85-334-0792-0.

41. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Federal de Odontologia. I Conferência Nacional de Saúde Bucal. **Relatório Final**. Brasília, 1986.

42. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Federal de Odontologia. II Conferência Nacional de Saúde Bucal. **Relatório Final**. Brasília: 1993.

-
43. Encontro Nacional de Administradores e Técnicos do Serviço Público e Odontológico (Enatespo), 10. 1994, Balneário Camboriú. **Documento Final**. Santa Catarina. 1995.
44. Conferência Nacional das Profissões Auxiliares em Odontologia (Conpa), 3., 2002, Brasília. **Documento Final dos Grupos III e IV**. Brasília, 2002.
45. Kovaleski DF, Boing AF, Freitas SFT. Recursos humanos auxiliares em saúde bucal: retomando a temática. **Rev. Odontol. UNESP**. 2005; 34(4): 161-65.
46. Perrenoud P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
47. Luckesi CC. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
48. Ferreira ABH. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
49. Rosário MA. **Influência do exame nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação de matemática**. Dissertação [Mestrado]. Universidade do Minho. 2007.
50. Gadotti M. Prefácio. In: Demo P. **Avaliação Qualitativa**: Polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
51. Resende LMG. **A faculdade de educação de uma Universidade Pública e a avaliação do trabalho docente**: algumas repercussões. *Linhas críticas*, Brasília, v. 13, nº 25, p. 235-252, jul-dez. 2007.
52. Stainle MCB, Sousa NA. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.
53. Libâneo JC. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa. 2004.
54. Demo P. **Avaliação qualitativa**: Polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Campina, SP: Autores Associados, 1999.

-
55. Dias Sobrinho J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
56. Libâneo JC. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
57. Gadotti M. **Educação e poder:** Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
58. Hoffmann J. **Avaliação mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
59. Vianna HM. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA. 1989.
60. Saul AM. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
61. Hoffmann J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação. 2008b.
62. Ramos AB. Análise reflexiva sobre as práticas avaliativas de Educação Física [revista na internet]. **Rev. Dig.** [acesso em 20 maio 2009]. Disponível em <http://www.efdeportes.com>
63. Mizukami MGN. **Ensino:** As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.
64. Hadji C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
65. Méndez JMA. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
66. Zabala A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
67. Belloni I, Magalhães H, Sousa LC. **Metodologia para avaliação de políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2007.
68. Sacristán JG, Gómez AIP. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

-
69. Dias JBC. **O discurso da avaliação como exercício de poder**: um estudo de caso em escolas da região metropolitana de Curitiba-Pr. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina. 2005.
70. Fernandes D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.
71. Schön DA. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2000.
72. Depresbiteris L. Certificação de competências: a necessidade de avançar numa perspectiva formativa. **Rev. Form.**, nº 02 maio de 2001, p. 29-40.
73. Hoffmann J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
74. Depresbiteris L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo, EPU, 1989.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. QUESTÕES GERAIS/FORMAÇÃO:

- Qual a sua formação (graduação, licenciatura, bacharelado)?
- Já participou de curso de formação de professores ou de qualificação em metodologias de ensino?

2. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS:

- Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos?
- De que forma você avalia os alunos (quando, de que forma, com que instrumentos, para quê)?
- O que mais você quer saber quando avalia um aluno que será um futuro profissional da saúde?
- Você apresenta o processo de avaliação a ser utilizado junto com o programa do curso?
- O que você faz com o resultado da avaliação?
- Os resultados da avaliação modificam o seu plano de trabalho em sala de aula?
- Quem define os critérios utilizados nos processos de avaliação dos alunos?
- Você considera adequados os critérios utilizados?
- Há, na escola, espaço para compartilhamento (das avaliações) que tenha feito você refletir sobre suas práticas?

3. QUESTÕES RELACIONADAS AO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA OU CURSO:

- Você conhece o projeto pedagógico da escola (ou do curso que você ensina)?
- Você acha que o plano do curso é coerente com o projeto pedagógico da Escola?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Análise da avaliação no processo de ensino-aprendizagem do curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília na perspectiva dos docentes”, a qual tem como pesquisadora principal Cristina Maria Figueira Machado, sob orientação dos pesquisadores Carlos Otávio Fiúza Moreira (orientador) e Gideon Borges dos Santos (co-orientador) pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP-Fiocruz), onde a pesquisadora cursa o Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde.

O objetivo geral do estudo é Analisar as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, desenvolvidas no curso de Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília - ETESB.

A sua participação se dará por meio de entrevista a qual será gravada para posterior transcrição e análise. A pesquisadora não pode garantir o sigilo tanto em relação à sua identidade quanto no que se refere às informações e opiniões expressas no transcorrer da entrevista por ser o universo de participantes reduzido. Suas informações serão utilizadas apenas para o estudo citado. Ressalta-se que, em qualquer etapa do estudo, você poderá ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimentos assim como poderá desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalidades ou prejuízos. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Os dados só poderão ser divulgados em documentos e eventos científicos.

Esclareço que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da ENSP/Fiocruz, conforme Parecer nº 52/09 e está em conformidade com a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Não foram identificados riscos devido à sua participação e seu investimento será o tempo de duração da entrevista. Benefícios podem resultar dos momentos de reflexão sobre as suas práticas **relacionadas ao objeto da presente pesquisa**.

Se você estiver suficientemente esclarecido (a) e concordar em participar, por favor, preencha o espaço abaixo com seu nome e assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, concordo em participar desta pesquisa após ter sido suficientemente esclarecido (a) e declaro estar ciente do propósito desta pesquisa, sobre o uso dos dados os quais poderão ser divulgados em eventos científicos, e estou ciente da impossibilidade de garantia de sigilo e confidencialidade. Declaro ter recebido uma cópia deste termo.

Assinatura do (a) participante

local e data

Pesquisadora: Cristina Maria Figueira Machado – C.I. 684588-SSP/GO

Endereços para contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública - CEP / ENSP: Rua Leopoldo Bulhões, 1.480 - Andar Térreo. Manginhos - Rio de Janeiro - RJ / CEP. 21041-210 Tel/Fax - (21) 2598-2863 - Pesquisadora: e-mail – cristinamachado@ensp.fiocruz.br

ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR

GDF – SES – FEPECS ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DE BRASÍLIA – ETESB CURSO: TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL Regime: modular				
MÓDULOS	ÁREA TEMÁTICA	UNIDADES EDUCACIONAIS	CARGA HORÁRIA	
			TP	PPS
I	Educando para a Saúde	<ul style="list-style-type: none"> Educação para a Saúde Segurança no Trabalho e Biossegurança nas Ações de Saúde Processo de Trabalho em Saúde Coletiva Primeiros Socorros 	250	-
II	Prevenindo e Controlando o Processo Saúde-Doença Bucal	<ul style="list-style-type: none"> Processo Saúde-Doença Bucal e Prevenção das Doenças Bucais mais Prevalentes Educação para a Saúde Bucal 	300	100
	Participando do Processo de Recuperação da Saúde Bucal	<ul style="list-style-type: none"> Atividades Auxiliares para a Recuperação da Saúde Bucal Atuação em Equipes Integradas a Programas de Saúde 		
	Participando da Organização do Processo de Trabalho em Saúde Bucal	<ul style="list-style-type: none"> Processo de Trabalho em Saúde Bucal Organização do Serviço de Atenção à Saúde Bucal 		
III	Prevenindo as Doenças Bucais e Participando do Processo de Recuperação e Manutenção da Saúde Bucal	<ul style="list-style-type: none"> Prevenção das Doenças Bucais mais Prevalentes Atividades do THD para a Recuperação e Manutenção da Saúde Bucal 	650	200
	Participando das Ações de Saúde Bucal em Saúde Coletiva	<ul style="list-style-type: none"> Ações Educativas para a Promoção da Saúde Bucal Trabalho em Equipes de Saúde Bucal Atenção à Saúde Bucal em Saúde Coletiva 		
Carga horária			1.200	300
Carga horária Total			1.500	
<p>Observações: A carga horária está definida em horas-relógio (60 minutos). A carga horária da Prática Profissional em Serviço – PPS corresponde ao estágio curricular supervisionado e está distribuída nos módulos II e III. A conclusão dos módulos I e II confere o certificado de qualificação profissional de nível técnico em Auxiliar de Consultório Dentário, e a conclusão dos módulos I, II e III confere o diploma de Técnico em Saúde Bucal – Habilitação Profissional Técnico em Higiene Dental. Legenda: TP – Atividades teórico-práticas / PPS – Prática Profissional em Serviço</p>				

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

À Senhora Fernanda Melo Araujo de Moura
Diretora da Escola Técnica de Saúde de Brasília - ETESB
Brasília, 20 de março de 2009.

Estou desenvolvendo um projeto de estudo com o Título “Análise da avaliação no processo de ensino-aprendizagem do curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília na perspectiva dos docentes”, sob orientação dos professores Professor Doutor Carlos Otávio Fiúza Moreira (orientador) e Professor Doutorando. Gideon Borges dos Santos (coorientador) pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP-Fiocruz), onde estou cursando o mestrado em Saúde Pública, subárea/ área de concentração: Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde.

O objetivo geral do estudo é Analisar as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, desenvolvidas no Curso Técnico em Saúde Bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília - ETESB.

Desta forma, venho solicitar autorização para pesquisar documentos referentes à Escola: Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; referentes ao desenvolvimento do Curso Técnico em Saúde Bucal (plano de curso, programação das atividades, instrumentos de avaliação, etc.) bem como realizar entrevistas com os docentes do referido curso. Esclareço que o projeto será submetido ao Comitê de Ética da Fiocruz.

Havendo necessidade de esclarecimentos, estou à disposição e antecipadamente agradeço. (Cópia do projeto em anexo)

Cristina Maria Figueira Machado — C.I. 6844.588

Telefones: (061)33442849/ 92296757-e-mail: e-mail – cristinamachado@ensp.fiocruz.br

Eu, Fernanda Melo Araujo de Moura, diretora da Escola Técnica de Saúde de Brasília – ETESB, autorizo a realização do estudo, de acordo com os esclarecimentos da autora e após a aprovação do Comitê de Ética da ENSP (CEP/ Fiocruz), com o compromisso da mesma em apresentar os resultados à Escola.

Fernanda Melo Araujo de Moura - Diretora da ETESB –

Brasília, 20 de março de 2009.