

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Teresinha Clarete Testoni Nogueira

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
reflexões sobre o processo de avaliação educacional na
ETSUS Blumenau - Dr. Luiz Eduardo Caminha

Rio de Janeiro

2019

Teresinha Clarete Testoni Nogueira

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
reflexões sobre o processo de avaliação educacional na
ETSUS Blumenau - Dr. Luiz Eduardo Caminha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Marco Antonio Carvalho Santos

Rio de Janeiro

2019

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

N778e Nogueira, Teresinha Clarete Testoni
Educação profissional: reflexões sobre o
processo de avaliação educacional na ETSUS
Blumenau - Dr. Luiz Eduardo Caminha / Teresinha
Clarete Testoni Nogueira. - Rio de Janeiro, 2019.
124 f.

Orientador: Marco Antonio Carvalho Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
Rio de Janeiro, 2019.

1. Educação Profissionalizante. 2. Avaliação
Educacional. 3. Capacitação de Recursos Humanos em
Saúde. I. Santos, Marco Antonio Carvalho.
II. Título.

CDD 370.113

Teresinha Clarete Testoni Nogueira

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
reflexões sobre o processo de avaliação educacional na
ETSUS Blumenau - Dr. Luiz Eduardo Caminha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 29/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Marco Antonio Carvalho Santos (FIOCRUZ/EPSJV)

Profa. Anakeila de Barros Stauffer (FIOCRUZ/EPSJV)

Prof. Luiz Antônio Saléh Amado (UERJ)

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram ou contribuem para o meu desenvolvimento enquanto ser humano, trabalhadora, mulher, mãe, filha... Digo que, de início, estava tentando semear o que sabia... com o passar dos dias, meses, anos..., continuo semeando, na certeza de bons frutos. Assim vou desenvolvendo o meu “eu”, procurando dessa semente, o seu raiar, o seu crescer, florir, e, que dos frutos, permaneçam as sementes para o seu brotar novamente.

(EU)

AGRADECIMENTOS

A Deus, gratidão pela vida, pelas conquistas dos sonhos!!!!

Aos meus filhos, Helena e Arthur, por entender o meu distanciamento, colaborar na organização da rotina da casa e por me incentivarem nos meus desafios.

À minha família e demais amigos queridos, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim.

Ao meu orientador, Marco Antonio Carvalho Santos, que sempre me incentivou, esteve presente nos momentos de dúvidas e colaborou para tornar esse momento uma realidade.

Aos sujeitos da pesquisa, que se dispuseram a contribuir com informações, conhecimentos e vivências, o que resultou nesse trabalho muito significativo.

Aos docentes que atuam na ETSUS Blumenau que participaram com seus conhecimentos e reflexões nos meus estudos, e, assim, incrementaram muito esse trabalho.

Aos colegas de trabalho da ETSUS Blumenau, pelas contribuições na pesquisa, liberação para participar desse mestrado e compreensão nos momentos de estudos.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, que muito contribuíram, com seus conhecimentos e reflexões, para a realização desta dissertação.

Aos profissionais da Casa Amarela, pela acolhida, carinho e sempre com aquela comida gostosa, espaços sempre limpos e aconchegantes.

Aos profissionais da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em especial a Claudia Iglesias e Patrícia Moço, que colaboraram conosco.

Aos Examinadores da Banca, agradeço às contribuições que, com certeza, ampliarão o meu aprendizado.

Aos colegas da turma de Mestrado RET-SUS 2017, gratidão por todos os momentos.

“[...] o aluno ensina ao aprender e o professor aprende ao ensinar [...]”

(FREIRE, 1996, p. 23)

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar os processos de avaliação do ensino/aprendizagem realizados pela ETSUS Blumenau considerando as diferentes concepções e cultura(s) de avaliação e o seu projeto político pedagógico. Nela são discutidas as concepções de ensino e sua relação com a avaliação, os aspectos históricos da avaliação, o saber profissional, a formação docente, o currículo como parte integrante da prática avaliativa e os instrumentos de avaliação. Faz-se um resgate histórico e atual do processo pedagógico e de avaliação realizado pela ETSUS Blumenau e análise dos dados provenientes da pesquisa de campo. É um estudo com abordagem qualitativa, com docentes que atuaram em sala de aula e no serviço e a equipe pedagógica da escola. O referencial teórico foi construído a partir da pesquisa bibliográfica com autores que discutem sobre as concepções de ensino e a avaliação de aprendizagem, de forma geral e na educação profissional em saúde e de pesquisa documental nos acervos da ETSUS Blumenau. Na pesquisa de campo foi utilizado como técnica o grupo focal para coleta de dados e a análise de conteúdos sob a modalidade de Análise Temática como método para elaborar as categorias e análise e tratamento dos dados. A pesquisa evidencia potencialidades e dificuldades na prática avaliativa, que a avaliação é processual dentro de uma concepção de ensino que se aproxima de uma proposta crítico-emancipatória e de uma noção de competência humana do cuidado em saúde. Também apontou que a avaliação permeia o currículo e faz conexão com o Projeto Político Pedagógico da Escola, sendo que a formação docente é um dispositivo importante para realização dos processos avaliativos e o Registro de Fatos e Situações se constituiu como instrumento para acompanhar o processo de aprendizagem do discente. Embora todas essas evidências positivas, cabe ressaltar a necessidade de refletir com mais profundidade o ensino por competências, de reestruturar o PPP da escola, de implementar processos de qualificação das práticas pedagógicas aos docentes, realizadas de forma sistemática. Foi verificada, também, a necessidade de qualificar a linguagem e o tipo de informações a serem inseridas nos instrumentos de registros e sua função para a avaliação, bem como, uma maior aproximação entre os docentes dos momentos de concentração e do serviço, intensificando a comunicação entre ambos.

Palavras-Chave: Educação Profissional em Saúde. Avaliação de Aprendizagem. Avaliação.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the evaluation process of teaching/learning carried out by ETSUS Blumenau considering the different concepts and evaluation of culture(s) and its pedagogical political project. It discusses the conceptions of teaching and its relationship with the evaluation, the historical aspects of the evaluation, the professional knowledge, the teacher training, the curriculum as an integral part of the evaluative practice and the evaluation instrument. It has been a historical and current rescue of the pedagogical and evaluation process carried out by ETSUS Blumenau and analysis of data from field research. It is a study with a qualitative approach, with teachers who worked in the classroom and in the service and the school pedagogical team. The theoretical framework was constructed from the bibliographic research with authors discussing the conceptions of teaching and the evaluation of learning in general, as well as in health professional education and documentary research through the collection of ETSUS Blumenau. In the field research, the focus group was used as a technique for data collection and content analysis under the modality of Thematic Analysis as a method to elaborate the categories and analysis and treatment of data. The research evidences the potentialities and difficulties in the evaluative practice, that the evaluation is procedural within a conception of teaching that is closer to a critical - emancipatory proposal and a notion of human competence regarding health care. It also pointed out that the evaluation permeates the curriculum and connects with the School's Pedagogical Political Project (PPP), and teacher education is an important device for conducting the evaluative processes and the Registration of Facts and Situations as an instrument to accompany the student learning process. Despite all these positive evidences, it is important to emphasize the need to reflect more deeply regarding teaching skills, to restructure the school's PPP, to implement processes of qualification of pedagogical practices to the teachers as being performed systematically. Furthermore, it was verified the need to qualify the language and the type of information to be inserted in the instruments of records and its function in regard to the evaluation, as well as a closer approximation between the teachers during the moments of concentration and service, therefore, intensifying the communication between them.

Key Words: Health Professional Education. Learning Assessment. Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AMAVI	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
AMMVI	Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí
AMFRI	Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIB	Comissão Intergestora Bipartite
CONASS	Conselho Nacional dos Secretários de Saúde
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
EAE	Escola de Auxiliar de Enfermagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPS	Educação Permanente em Saúde
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ETSUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFAPS	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROMED	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde para os Cursos de Medicina
RETSUS	Rede de Escolas Técnicas do SUS
SAMETS	Sistema de Sinais de Mercado para o Setor Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE	19
2.1 DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	19
2.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE.....	28
2.3 MARCO LEGAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE SAÚDE	32
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – REVISITANDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	35
3.1 FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO PROFISSIONAL EM SAÚDE	43
3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO	47
3.3 SABER PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE	53
4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETSUS BLUMENAU	56
4.1 A ETSUS BLUMENAU: SUA HISTÓRIA.....	56
4.2 A AVALIAÇÃO NA ETSUS BLUMENAU	57
4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ETSUS BLUMENAU	59
4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	65
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ETSUS BLUMENAU	70
5.1 PERCURSO METODOLÓGICO	70
5.2 CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS.....	75
5.3 DETALHANDO ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETSUS BLUMENAU	76
5.4 CATEGORIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	119
ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO 02 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA QUALIFICAR A AMOSTRA DOS DOCENTES DO SERVIÇO	122
ANEXO 03 – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL.....	123
ANEXO 04 – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE FATOS E SITUAÇÕES	124

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação de mestrado é fruto do trabalho de um coletivo e da prática profissional de sua autora, de mais de dez anos, em uma instituição de ensino profissional, a Escola Técnica do SUS Dr. Luiz Eduardo Caminha (ETSUS Blumenau), como docente e coordenadora técnica-pedagógica. Ao se pensar o Sistema Único de Saúde (SUS) como política pública de saúde, como direito universal para todos os cidadãos brasileiros e a garantia de direitos humanos, as atividades pedagógicas, ou projetos destinados aos profissionais, nesse caso, da saúde, devem estar em sintonia com esse sentido. Acredita-se, assim, que essas experiências nesse campo de intervenção e outros vivenciados na atividade pedagógica e entendimentos despertaram formas singulares de perceber o processo de ensino-aprendizagem e o contexto da avaliação.

Pode-se pensar que todos os dias, de alguma maneira, podendo ser formal ou informal, em âmbito privado ou social, ou, ainda, continuamente e cotidianamente, as pessoas são avaliadas ou avaliam algo ou alguém. Mais ainda, a avaliação é pensada de modo a emitir julgamentos, medir, confrontar posições, entre outros. Trazer a avaliação para o campo do ensino, pensando numa ação pedagógica que traduz modelos democráticos com aspirações socializantes, é desafio diário no fazer profissional e a avaliação faz parte do processo.

Com o intuito de ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem buscou-se alguns autores e teorias para elucidar melhor a questão, considerando as experiências que envolvem a educação no decorrer da trajetória da autora.

Saviani (1991), as teorias da educação se dispõem em dois grupos: as críticas e não críticas. As teorias da educação não críticas estão focadas em uma visão de sociedade num modelo harmonioso, com o propósito de promover a coesão e a integração dos indivíduos na sociedade. Já as teorias críticas consideram a sociedade – ligada à estrutura socioeconômica – dividida em classes com interesses opostos e compreende a educação em relação aos determinantes sociais e como as contradições que ocorrem na sociedade marcam o ensino, e assim, qual direção que a gestão educativa deve ter.

Assim sendo, a avaliação de aprendizagem atrelada a diferentes pedagogias apresenta conotações e práticas com objetivos distintos, como afirma Luckesi (2011). De acordo com esse autor, ainda, a prática da avaliação nas pedagogias voltadas para a possibilidade de transformação social deverá estar atenta a superação do autoritarismo e buscar a primazia da autonomia do educando, da participação social. Nesse contexto, a avaliação educacional deve

ser um mecanismo de diagnóstico da situação, com o propósito de avançar tendo em vista o desenvolvimento humano e não de estagnação disciplinadora.

Quando a autora ingressou no magistério, na década de 80, como docente, o tema avaliação sempre foi muito discutido entre os professores, e se percebia que muitos desses educadores estavam focados apenas no rendimento escolar, a partir das notas dos alunos. Ela lembra que, ao se discutir uma proposta de avaliação inclusiva, em que o aluno pudesse fazer a recuperação não apenas com exames, havia muita discordância, pois alguns não queriam assumir resultados que não fossem por notas. Já na década de 90, fez parte de outro grupo de docentes, em uma escola pública, onde participou de um projeto de educação do Município de Blumenau, o de “escola sem fronteiras”¹ que tinha como uma de suas ações a implantação do ensino por ciclos de formação humana, em que a concepção de avaliação já era bem diferente. A avaliação era descritiva, sem o peso apenas das notas, mas sim na concepção de avaliação de processo, construída pelo coletivo de professores do determinado ciclo. Foram duas experiências muito diferentes, e, embora muitos desses professores inseridos no projeto por ciclos de formação humana reclamassem da quantidade de atividades e preenchimento de relatórios e elaboração de pareceres, ainda assim foi uma experiência riquíssima e muito da compreensão de hoje sobre avaliação que a autora traz consigo decorre destes momentos.

Também nesse período cursou o ensino superior, em Serviço Social, e todo o estágio foi desenvolvido em ações de educação em saúde, tendo como base a teoria da educação popular em saúde, baseada em Paulo Freire, o que aproximou a autora ainda mais das atividades pedagógicas. Vivenciou muitos momentos desafiadores com o propósito de romper com modelos verticais de ensino nos serviços de saúde. A prática das palestras, das determinações aos usuários por parte dos profissionais, através de cartilhas e folders prontos, indicando o modo de se cuidar, era muito presente. Pensar e incluir o usuário dos serviços de saúde na construção “de” foi muito complicado, mas muitos projetos foram construídos e realizados.

Em 2007, a autora iniciou suas atividades profissionais na Escola Técnica do SUS Blumenau – Dr. Luiz Eduardo Caminha (ETSUS Blumenau), que desenvolve formação profissional em saúde desde 1956, na função de docente e coordenadora técnico-pedagógica no ensino profissional em saúde. No contexto do ensino profissional, ela observou que esse desafio não é diferente nos diversos movimentos de ensino que a ETSUS Blumenau vinha e vem realizando. Como modelo de ensino, a ETSUS Blumenau entende que deva ser um

¹ Escola Sem Fronteiras: é uma Política Municipal de Educação, intitulada “Escola Sem Fronteiras”, organizada por ciclos de formação que ocorreu entre os anos de 1997 e 2003, no Município de Blumenau /SC.

processo reflexivo de mudanças tanto para os processos de trabalho quanto no desenvolvimento dos sujeitos, e que a avaliação deva acontecer de forma processual e contínua, em todos os momentos da prática pedagógica, permitindo ao aluno sua reflexão e autoavaliação. A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem acontece sobre os elementos didáticos que constituem os momentos de concentração, dispersão (ensino no serviço) e estágio curricular.

O processo de ensino profissional que a ETSUS Blumenau vem desenvolvendo decorre de muitas mudanças que ocorreram tanto no campo conceitual, legal, de gestão, de instituição de políticas sociais, como, por exemplo, o Sistema Único de Saúde (SUS), políticas educacionais, com a Nova LDB e, ainda, mudanças na equipe que conduz o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à educação, em 1996, no Brasil, é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, com mudanças que incluíam a educação profissional. Segundo Cordão (2018), a nova LDB tem como perspectiva da educação profissional sair do enfoque centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes de maneira rotineira e burocrática, para uma educação profissional para além do domínio operacional de um determinado fazer, mas na compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões

Em relação à política de saúde, tem-se o Sistema Único de Saúde (SUS) que foi implementado a partir de 1990², com alterações no modelo de atenção à saúde e perspectiva de uma reforma social e a necessidade de mudanças na formação dos trabalhadores da saúde frente às modificações ocorridas tanto na saúde, como na educação e também no mundo do trabalho.

A avaliação também assume, assim, outras perspectivas frente aos processos educacionais e em relação às mudanças no mundo do trabalho. Dentre as produções científicas relativas à avaliação, pode-se citar Saviani (1991; 2011); Vasconcellos (1988; 2010); Luckesi (2006; 2011); Perrenoud (2000); Souza (1991); Hoffmann (2012).

Para Souza (1991), pensar numa redefinição da avaliação educacional é considerar o vínculo entre indivíduo e sociedade numa dimensão histórica. É necessário, portanto,

² O SUS foi instituído com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 6º e 196 a 200 e implantado a partir de sua regulamentação, através das Leis nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e 8.142, de 28 de dezembro de 1990.

conhecer a realidade social, na sua totalidade e nas suas particularidades. Também é preciso compreender a rede de relações e as contradições que permeiam a dinâmica social para explorar as fissuras que abrem caminhos para mudanças. Outro ponto a considerar, segundo a autora, é que a construção do conhecimento está vinculada à prática social dos seres humanos, fundamental para a produção e reprodução de sua subsistência.

Dessa forma, é significativo para avaliação da aprendizagem,

[...] o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação, As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente (SOUZA, 1991, p. 24, grifo do autor).

Essa perspectiva é fundamental na proposta pedagógica, pois se constitui numa condição importante para o desenvolvimento integral, criativo, tendo uma unidade entre os motivos e os fins que determinam as intenções e ações no trabalho escolar. Nessa intenção é que a ETSUS Blumenau vem desenvolvendo seus percursos formativos, e nesse contexto histórico de mudanças a que se faz referência, muitas foram as trocas, dificuldades, limitações e aportes de diferentes meios, tendo como norteadores os apontamentos e diretrizes que foram contribuindo para as propostas de ensino de forma a pensar a sua totalidade. Muitos atores contribuíram nesse processo e aqui é preciso citar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da Rede de Promoção ao Desenvolvimento da Enfermagem, do Departamento de Enfermagem³, que muito contribuiu para que os profissionais da Escola pudessem fazer uma discussão com maior conhecimento acerca do processo pedagógico, com ações em parceria com a ETSUS Blumenau (REIBNITZ; CAMPOS, 2016).

Nesse período de parceria com a UFSC, houve a instituição do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFABE⁴. A concepção do PROFABE e o seu desenho metodológico contemplam ações capazes de interferir sobre o

³ A parceria entre a UFSC e ETSUS Blumenau acontece até hoje, porém no período que compreende 1996-2004, as ações foram de forma mais sistemática na formação do auxiliar e técnico de enfermagem, por meio de capacitações pedagógicas aos docentes e assessoria na construção de uma proposta pedagógica tendo como princípio e estratégia o ensino no trabalho e o uso da metodologia da problematização. Essa ação contribuiu na profissionalização dos trabalhadores da Enfermagem, potencializou a ação pedagógica da escola e a própria escola enquanto espaço físico de formação profissional.

⁴ PROFABE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – criado nos anos 2000, uma iniciativa do Ministério da Saúde, através da Portaria Ministerial 1.262, de 15/10/1999, que contou com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) com objetivo de atender às lutas pelo direito à assistência de Enfermagem e promover a melhoria da qualidade da atenção à saúde, diminuindo o déficit de auxiliares em enfermagem qualificados e do apoio e fortalecimento às instâncias de formação e desenvolvimento dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS).

problema em várias dimensões e fatores determinantes (BRASIL, 2014). Mathias (2011) enfatiza que, além da formação dos trabalhadores, o PROFABE tinha por objetivo o fortalecimento das escolas técnicas, a formação pedagógica dos docentes, a implantação de um Sistema de Certificação de Competências e a criação de um Sistema de Sinais de Mercado para o Setor Saúde (SAMETS). Ramos (2010) menciona que, por meio do PROFABE, ampliou-se a proposta do ensino-serviço, incluindo nessa articulação a gestão e a comunidade, sendo que este programa é um bom exemplo da estratégia de formação e descentralização do SUS e difusão da pedagogia das competências.

O PROFABE foi o grande propulsor de mudanças na ETSUS Blumenau, com a inserção do projeto de fortalecimento da Escola, com quatro áreas de investimentos: informática, pedagógica, fortalecimento institucional (especialização aos docentes) e equipamentos. Na área pedagógica, houve mudanças nos documentos legais, embora – pelas observações feitas a partir das falas de alguns profissionais que faziam parte da ETSUS nesse momento – o pensar e o agir já iam além do descrito. É nesse movimento contraditório de lutas e conquistas que as mudanças foram ocorrendo, pois na sociedade nada funciona de forma linear.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, a ETSUS Blumenau, a partir da LDB (1996) e das diretrizes curriculares para o ensino profissional de nível técnico, adotou o ensino por competências, que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica, com a inclusão de metodologias ativas⁵, do princípio da integração ensino-serviço, bem como os processos avaliativos orientados por competências, incluindo aí as percepções e acúmulos de discussões dos profissionais que atuavam na escola nesse período. Na área da gestão escolar também se deu início ao processo de descentralização dos cursos da Escola, tornando-os mais próximos do trabalho dos profissionais da saúde, atendendo assim aos princípios e diretrizes do SUS. Também nesse momento intensificou-se a formação dos docentes, com o objetivo de superar o enfoque tradicional da educação profissional baseada na preparação do trabalhador para execução de um determinado conjunto de tarefas. O debate e a reflexão sobre as relações entre educação e trabalho, e entre ensino, serviço e gestão do SUS, de onde

⁵ As metodologias ativas fundamentam-se em estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, onde se pode interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre as pessoas e valorizar a construção do conhecimento, os saberes e as situações de aprendizagem. Nesse tipo de metodologia o professor tem papel de mediador, colocando o aluno para pensar, pesquisar e desenvolver sua própria análise crítica, com isso o objetivo do aprendizado estabelecido é mais facilmente alcançado e de forma desafiadora. O ensino passa a ser mais explorado, uma vez que o aluno passa a entender com mais propriedade os conteúdos desenvolvidos. Podemos dizer que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, com o intuito de solucionar os desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

provêm efetivamente as necessidades educacionais, são necessários e devem ser estruturantes dos processos pedagógicos a serem adotados pela escola.

Segundo Ramos (2010), embora as escolas técnicas tenham dado sentido às competências, as mesmas tendem a fazer uma crítica à vertente tecnicista de competências e ampliam sua visão, incluindo a formação política no processo de ensino. Nessa perspectiva, as escolas fazem uma crítica à concepção de avaliação conservadora, baseada em provas, em memorização de conteúdos, julgando esses métodos ultrapassados. Essa resistência a esses instrumentos de avaliação demonstrou, segundo esse estudo, uma concepção pragmática em relação aos conteúdos desenvolvidos pelas Escolas Técnicas. Por outro lado, a autora refere que há uma preocupação forte nos projetos educacionais das escolas técnicas em incluir a formação política na formação profissional e a vinculação dessa formação com o SUS, orientado pelos seus princípios, faz sinalizar uma atuação mais contra-hegemônica em relação ao sistema educacional brasileiro, que vem ao encontro da concepção pedagógica histórico-crítica.

Nesse período, com mais de dez anos de atuação na ETSUS, a autora da presente dissertação pôde vivenciar vários papéis como docente, coordenadora técnico-pedagógica, articuladora nos espaços de discussão da Educação Permanente em Saúde em nível local, regional e estadual e conviveu com muitos profissionais docentes, alunos, trabalhadores do serviço e muito se discutiu acerca do processo avaliativo, ora das políticas, dos serviços, da instituição e de aprendizagem. Muitos questionamentos, dúvidas e dificuldades de avaliar foram expressas pelos docentes e profissionais que participam na gestão e assistência à saúde.

Mais especificamente nas ações pedagógicas desenvolvidas na ETSUS Blumenau, também muitas dúvidas, questionamentos e entendimentos diferentes são relacionados pelos professores, como, por exemplo: compreender a avaliação como contínua, processual e diagnóstica, sem utilizar exclusivamente provas e notas, com intuito de qualificação do processo de aprendizagem e não de classificação; o que registrar no instrumento de avaliação sem fazer um juízo de valores *a priori*, de forma a não prejudicar o aluno, como afirmar que os 70% das competências atingidas são suficientes para aprovação; e até que ponto o instrumento de Registro de Fatos e Situações evidencia a realidade da formação profissional que a ETSUS Blumenau tem por objetivo, bem como qual a dimensão do processo formativo as informações ali contidas representam. Nesse processo a autora também se inclui, pois, como Assistente Social, a sua formação profissional deixava lacunas com relação ao processo pedagógico.

É conveniente considerar, aqui, outros elementos, como a dificuldade dos educandos na realização da autoavaliação, muito pelo não entendimento e a falta de experiência e da cultura da avaliação e, ainda, a limitação do senso crítico por parte dos docentes e do processo formativo dos trabalhadores. Muitos dos docentes dos cursos da Escola são trabalhadores do serviço, e estes não possuem uma formação para a docência em seus cursos, característica que pode ter reflexos nas atividades pedagógicas, mesmo após a escola realizar a capacitação pedagógica a esses profissionais antes de sua inserção nos cursos. Por outro lado, não se pode desconsiderar que esses também trazem experiências e conhecimentos inovadores para o processo pedagógico, no caso da saúde, muito por conta das atividades de educação em saúde que esses profissionais desenvolvem.

Enfatiza-se que a avaliação é um processo de crescimento/desenvolvimento não só para o estudante, mas também para os docentes e para a instituição formadora. O que normalmente se pensa e se faz, contudo, não é utilizar-se da avaliação como uma estratégia de ensino para que o professor ofereça ao aluno o apoio pedagógico nas suas dificuldades. Na prática, às vezes se percebem mudanças nos documentos oficiais, legislações, na intenção dos profissionais em fazer diferente a prática de avaliar, porém muito ainda se observa nos docentes: a) a concepção de que a defasagem na aprendizagem é decorrente de falta de vontade dos alunos para estudar; b) a dificuldade de compreender que a avaliação está ligada diretamente com todo o trabalho e a concepção pedagógica e não é um momento isolado. Prevalece, ademais, o entendimento do que é e para que avaliar. Vale destacar que muitas vezes as ações desenvolvidas estão muito à frente das que foram pactuadas e normatizadas em documentos; pressupõe-se, por conseguinte, que essas devem ser flexíveis frente às realidades.

Com essas inquietudes e com as percepções advindas do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, a pesquisadora viu a oportunidade de estudar com mais profundidade o tema sobre avaliação de aprendizagem na Escola Técnica do Sistema Único de Saúde de Blumenau – Dr. Luiz Eduardo Caminha (ETSUS Blumenau) e, assim, contribuir para melhor compreender e desenvolver esse processo na Escola, com outras práticas e entendimentos no processo avaliativo e progressos na área educacional.

A partir dessas premissas teóricas e da realidade vivenciada no cotidiano do ensino profissional na ETSUS Blumenau, surgiu o seguinte questionamento para o aprofundamento do estudo: Como a ETSUS Blumenau aborda a questão da avaliação da educação profissional sob o ponto de vista teórico-prático? O objeto dessa dissertação é o processo de avaliação de

aprendizagem no ensino profissional em saúde desenvolvido pela ETSUS Blumenau Dr. Luiz Eduardo Caminha.

Como objetivo geral a pesquisa se propôs a analisar os processos de avaliação do ensino/aprendizagem realizados pela ETSUS Blumenau considerando as diferentes concepções e cultura(s) de avaliação e o seu projeto político pedagógico, pensando numa contribuição mais ampla que é o desenvolvimento do trabalhador da saúde, numa perspectiva cidadã, a melhoria dos serviços e o fortalecimento do SUS. A ideia é entender como se dá este processo avaliativo no trabalho docente e na formação dos educandos, considerando as concepções de ensino e de avaliação, a formação docente, o currículo, os instrumentos e os critérios avaliativos.

Esta pesquisa articula uma revisão teórica com o trabalho de campo dentro dos saberes da educação, da saúde e das questões relativas ao mundo do trabalho, relacionando-as com a avaliação. Para tanto, procurou-se conhecer um pouco melhor a trajetória da ETSUS Blumenau, seu percurso formativo e as percepções da equipe técnico-pedagógica da escola e de alguns profissionais que participam de projetos como docentes e docentes do serviço em relação ao processo de avaliação de aprendizagem vivenciada. O trabalho de campo para coleta de informações foi realizado por meio da utilização da técnica de Grupo Focal e pesquisa documental nos documentos da escola, como o PPP, Livros ATA, Planos de Curso, Regimento Escolar e Relatórios de Avaliação.

A metodologia utilizada seguiu as orientações da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2016), propicia fazer o estudo das percepções, opiniões, o que se aproxima desse campo de estudo que é a avaliação. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (2016), na modalidade de análise temática, considerando as categorias construídas na fase de exploração dos dados coletados.

A partir da premissa de que a formação humana possui correlações com a sociedade e o mundo do trabalho, no primeiro capítulo, foi abordado sobre diferentes concepções de ensino e suas relações com a avaliação e estas com a educação profissional em saúde.

No segundo capítulo foi apresentado o contexto da avaliação em seus aspectos históricos, seus diferentes entendimentos e influências na formação dos trabalhadores, relacionado-o com o currículo, saber profissional e formação docente.

No terceiro capítulo discutiu-se sobre a prática pedagógica e a avaliação realizada na ETSUS Blumenau, relacionando-as com o seu PPP e os instrumentos de avaliação, destacando o Registro de Fatos e Situações.

Por fim, no quarto capítulo, fez-se a análise dos dados coletados na pesquisa, considerando as reflexões teóricas realizadas, as informações advindas dos documentos da escola e as observações de experiências vivenciadas no ensino profissional da escola e em outros cenários, o que permitiu elucidar de que forma a ETSUS Blumenau desenvolve seu processo de avaliação no ensino profissional em saúde.

Nas considerações finais são sistematizadas as discussões feitas a partir do referencial teórico apresentado e realizadas sugestões que surgiram desse estudo.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE

2.1 DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Para melhor compreender as concepções de avaliação fez-se necessário o estabelecimento de relações com as concepções pedagógicas em seus momentos históricos e estas com a educação profissional e a realidade vivenciada na ETSUS Blumenau. Importante entender que os movimentos das teorias pedagógicas atrelados aos do mundo do trabalho e da sociedade foram incorporando elementos dessa realidade, se adequando a esses movimentos, mas por outro lado, também se percebem movimentos de resistências, de desafios a uma perspectiva não apenas de manutenção dos sistemas, mas de transformação social, sendo melhor especificado no decorrer desse capítulo.

Vários autores fizeram e fazem estudos relacionados às teorias educacionais apontando suas contribuições e críticas a diferentes correntes pedagógicas. Pode-se citar aqui autores como Demerval Saviani, Philippe Perrenoud, Marise Ramos, José Carlos Libâneo, Paulo Freire, entre outros que também desenvolveram seus pensamentos ancorados em pensadores diversos. Assim, enfatiza-se aqui a importância de situar a formação humana no contexto do sistema escolar, do sistema produtivo e o desenvolvimento da sociedade.

A formação humana está relacionada com o mundo do trabalho, em suas relações sociais, construídas nos meios de produção e no espaço escolar. Inicialmente, no período da Grécia Antiga, a educação era para poucos, somente para aqueles que não precisavam trabalhar para garantir sua própria sobrevivência, por isso a escola não era considerada essencial, e sim um luxo. Ela serviu para atender a uma parcela da população que fazia parte de famílias tradicionais da antiga nobreza e de comerciantes ricos. Posteriormente, a escola, no período medieval, passou por mudanças, com abertura de espaços para o estudo das ciências, técnicas e habilidades, ainda com influência religiosa, e, na idade moderna, a escola já aparece como importante espaço de formação, adotando o currículo, o livro-texto, organização das disciplinas, com ênfase no preparo do indivíduo para convivência social e vai se tornar uma instituição especializada para cuidar da formação, e ainda, no período iluminista em diante, como indispensável à sociabilidade humana.

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, o modo de produção traz exigências para um sistema educacional classista, de modo que a formação consista na mesma ótica, ou seja, que se separe o trabalho manual do intelectual, o trabalho simples do complexo e que a

escola forme seres humanos unilaterais, tanto das classes dirigentes como das subalternas (MOURA, 2015, p. 1059). Nesse percurso vários movimentos foram sendo instituídos e tiveram influências no ensino, ora de forma mais adaptativa ao sistema produtivo, ora como forma de mediação, onde a educação passa a ser uma estratégia em que os sujeitos possam superar a condição de exploração e alienação dos trabalhadores buscando a emancipação humana.

Segundo Saviani (1991), do ponto de vista da Pedagogia, as teorias educacionais podem ser agrupadas em críticas e não críticas e tentam explicar a marginalidade⁶ fazendo um paralelo entre educação e sociedade. Para as teorias não críticas, a marginalidade é considerada um desvio e a educação tem como função corrigi-la, ou seja, cabe à escola organizar e transmitir os conhecimentos difundidos na humanidade para que os indivíduos saiam da condição de ignorância. A pedagogia tradicional é considerada como uma teoria não crítica e tem seu início no século XIX. É marcada como uma pedagogia baseada em verdades impostas. A relação entre educandos e educadores é do tipo narrativo, dissertativo, onde os que sabem repassam para os que nada sabem, mantendo assim essa divisão e a condição de oprimidos e opressores. Há uma negação do diálogo por parte dos educadores, considerando os alunos meros objetos. Parte do princípio que a aprendizagem se faz pela resolução de exercícios, da repetição dos conceitos considerados essenciais e recapitulação da matéria, e a avaliação por meio de provas escritas, com notas e das tarefas enviadas para casa. Bordenave (1983, p. 30) analisa que esse tipo de ensino limita as pessoas, tornando-as pouco criativas e passivas diante de determinadas situações, com pouca participação nos problemas da sociedade, daí o pouco conhecimento dessa realidade, porém, há um respeito quanto às fontes de informações devido o ato de memorização. Além dessas considerações de Bordenave, também Saviani (1991) aborda as críticas feitas à pedagogia tradicional, afirmando que a mesma não conseguiu atingir a todos que ingressavam, tanto pela lógica de se tornar bem-sucedido e sair da marginalidade, quanto àqueles que não se adaptavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar, ou seja, uma sociedade burguesa. Então essas teorias, segundo Saviani, consideram a educação como um instrumento da classe dominante, capaz de

⁶ A palavra [marginalidade] introduziu-se em nosso meio como referência a certos problemas surgidos no processo de urbanização posterior à Segunda Guerra Mundial, como consequência do estabelecimento de núcleos de populações recentes e de características sub-standard na periferia do corpo urbano tradicional da maior parte das cidades latino-americanas. [...] Como, precisamente, esses povoamentos se levantaram, em regra geral, nas bordas ou margens do corpo urbano tradicional das cidades, o mais fácil era denominá-los “bairros marginais” e seus habitantes, “populações marginais” [...] (QUIJANO, Aníbal. Notas sobre o conceito de marginalidade. In: PEREIRA, L. (Org.). **Populações marginais**. São Paulo: Duas Cidades, 1978).

reproduzir o sistema que aí está sendo corresponsável pela marginalização, pois percebe a dependência da educação em relação à sociedade.

Entre os períodos do século XIX e XX a sociedade passa por mudanças significativas, no modo de produção, com novas tecnologias e migração das pessoas da área rural para urbana. Com isso, o sistema educacional também realiza mudanças, partindo do princípio, conforme Saviani (1991), de que os homens são diferentes, não se repetem e, por isso, possuem diferenças no aprendizado, no conhecimento e na participação do saber, surgindo um novo movimento, a “pedagogia nova” ou “escolanovismo”, tendo John Dewey como teórico que representa essa corrente. A pedagogia nova traz em seu arcabouço a importância da experiência e a capacidade do homem em ser ativo no processo de produção, ou seja, o importante é o apreender a aprender e que esse seja incorporado pelas pessoas. O professor tem o papel de ser um estimulador e orientador do processo de aprendizagem, e o aluno um indivíduo que tem iniciativa, que faz movimento e participa, por isso colocado como centro do processo educativo.

O escolanovismo no Brasil, segundo Menezes (2001), buscava adequar a educação às necessidades da modernização e urbanização da sociedade, bem como o processo de democratização no país. Chega ao Brasil na década de 1920, quando o país passava por reformas do ensino. Outro fato marcante nesse período de influências da escola nova foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932⁷, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais desse movimento.

Porém, se por um lado, a “escola nova” trouxe uma despreocupação com a transmissão do conhecimento e afrouxamento da disciplina, o que resultou num rebaixamento do ensino para as classes populares, provocando insatisfações, por outro lado, aprimorou a qualidade do ensino voltado à classe burguesa, reforçando a ideia de que seria melhor ter um ensino bom para poucos do que ineficiente para muitos. Ramos (2010, p. 188), ao analisar as concepções da pedagogia escolanovista e tradicional, citando Saviani (1985), diz que nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora; os alunos e docentes são considerados de forma individual e não como sujeitos sociais e a escola como “*redentora da humanidade*” (grifo da autora)⁸.

No final do século XIX e início do século XX há mudanças na organização do sistema produtivo das fábricas, ancoradas no Taylorismo e no Fordismo, dadas as complexas

⁷ Foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas por 26 educadores e tinha como objetivo renovar o sistema educacional brasileiro. Entre eles estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

⁸ Escola Redentora: Concepção que surge com o sociólogo Emile Durkheim. Acredita que a educação escolar é capaz de resolver os problemas da sociedade, inclusive de acabar com as desigualdades sociais.

formas de ser e existir da sociedade. O objetivo é o aumento da eficiência, diminuição do tempo da produção com menos custo, segmentação dos processos e produção em massa. Já o Taylorismo e o Fordismo como sistemas de racionalização do sistema de produção capitalista e mecanização do trabalho serviram de orientação para o tecnicismo aplicado à educação.

A crise experimentada pelo capital, segundo Antunes (2009), a qual tem o neoliberalismo e a reestruturação produtiva como elementos, tem acarretado muitas consequências e mudanças no mundo do trabalho, dentre as quais ele destaca:

[...] o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (ANTUNES, 2009, p. 17)

A escola nesse período assume princípios organizacionais semelhantes ao sistema produtivo e vai formar trabalhadores para assumir funções determinadas pela indústria (REGIS; BATISTA, 2017). O objetivo do tecnicismo era atender aos interesses da sociedade capitalista e foi inspirado no empirismo, no positivismo e na teoria Behaviorista, organizada por Skinner (década de 40). Também a Teoria do Capital Humano⁹, desenvolvida por Shultz (1961), influenciou o desenvolvimento da pedagogia tecnicista e a organização da educação. A ideia da concepção tecnicista é que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e transfere às pessoas as responsabilidades pela precariedade das condições sociais, pelo desemprego e o desempenho profissional. A escola está associada ao sistema produtivo, ficando os alunos e professores submetidos a esse, assim, não há espaço para a criatividade e para a construção de caminhos próprios.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. (LIBÂNIO, 1985, p. 21-22)

⁹ Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz (1963 e 1971). Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Para uma crítica à teoria do capital humano, consultar as obras: a) ARAPIRACA, José Oliveira de. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano.** 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro e b) FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

No Brasil, o tecnicismo está atrelado aos elementos da Teoria do Capital Humano, que tem por objetivo a formação dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico. O sentido é ajustar a educação ao modelo econômico do capitalismo, o que ficou evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5692), inclusive a introdução do ensino profissionalizante no ensino do 2º grau.

Na pedagogia tecnicista o ensino se dá pelo condicionamento e o aprender é uma questão de modificação de desempenho, produzindo indivíduos capazes e competentes para o mercado de trabalho. Dessa forma, a educação passa a adotar conteúdos e metodologias voltados à adaptação dos sujeitos em relação aos aspectos morais e de comportamentos, tais como “planejamento e organização racional dos tempos, movimentos e espaços; disciplina rígida; fiel obediência a normas de execução do trabalho; e atendimento aos padrões convencionais de comportamento” (RAMOS, 2010, p. 191). As consequências deste tipo de ensino levam à existência de pessoas ativas e eficientes para o sistema, mas não necessariamente criativas, pois essa qualidade não era desejada para os subalternos. Trata-se de uma dualidade estrutural da educação tecnicista, tendo uma escola para a classe dominante e outra para a classe subordinada. Há um individualismo decorrente da segmentação e competitividade produzidas pelo sistema produtivo. A avaliação se dá após mensuração dos objetivos atingidos, da realização dos exercícios programados e se adquiriram os comportamentos desejados, ou seja, a avaliação era considerada uma medida, uma classificação. Ela se dá, segundo Libâneo (1985), por verificações de curto prazo com exercícios orais e de longo prazo por provas escritas e trabalho de casa. Há também ênfase em métodos e técnicas de ensino com a valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. Cabe à educação, segundo Libâneo (1985), contribuir para superar o problema da marginalidade através de um sistema de ensino capaz de formar indivíduos eficientes e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

A pedagogia libertadora idealizada por Paulo Freire (2005; 1996), ou educação problematizadora, como é conhecida, se funda na relação dialógica, pois, nessa relação dialética – dialógica –, ambos, o aluno e o docente, aprendem. O diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia de respeito ao educando, que possibilita a comunicação entre os sujeitos, ultrapassando aquilo que foi vivido e experimentado e que o produto dessa interação possa ser socializado e problematizado. Através da problematização haveria a possibilidade de os sujeitos perceberem esse meio em que vivem, e, a partir da análise crítica das situações vividas, levaria a uma nova prática social e uma forma de libertação dos homens em situação de opressão, segundo Paulo Freire. A avaliação se dá através da prática do educador e

educando, nos grupos e em suas práticas sociais. Freire pontua que a avaliação deva ser realizada no processo e que tenha o cunho formativo e não punitivo, possibilitando a inclusão, autonomia, diálogo e reflexões no sentido de buscar alternativas de soluções para as dificuldades encontradas.

A ideia de competência na educação surge na América Latina, na década de 1990, em meio às reformas educacionais, como um conjunto de elementos para reforma do Estado, que, para atender às necessidades do sistema produtivo, necessitavam de trabalhadores capazes de suprir essa demanda, visando à superação da grave crise econômica dos países latino-americanos. No Brasil, nesse período, em função também da grave crise econômica, são realizadas reformas estruturais, com o objetivo de retomar o crescimento econômico. As reformas educacionais são provenientes de acordos com organismos internacionais como o Banco Mundial, orientadas para “dar continuidade” ao desenvolvimento humano e aumentar a expectativa de vida, buscando melhores oportunidades. O objetivo desses organismos era de subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado, estabelecendo regras de controle e avaliação dos serviços educacionais (DELUIZ, 2001, grifo da autora). Desta forma, segundo a mesma autora, o objetivo do Ministério da Educação

[...] apesar de entender “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, (com o objetivo de) [...] garantir ao cidadão o direito a permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. As “aptidões para a vida social” ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos, que inclui a dimensão sociopolítica, não são detalhadas e especificadas na legislação educacional. (DELUIZ, 2001, grifos do autor)

Lima (2016), citando os estudos de Hirata (1994) e Ramos (2001), menciona que a origem do modelo por competência está relacionada com as mudanças produtivas, diante de acumulação flexível ou do modelo de produção toyotista, baseada na competitividade e produtividade, ideia essa ligada ao tecnicismo. A perspectiva é preparar o aluno, futuro trabalhador, para que ele seja mais “flexível no trabalho e na organização do mesmo, polivalente, versátil e intelectual para operar as máquinas frente às novas tecnologias decorrentes da automação, visando sempre atender às demandas do capital” (REGIS; BATISTA, 2017), ou seja, o perfil do profissional deveria atender às necessidades do mercado, onde o trabalhador deveria possuir um leque de conhecimentos e habilidades para operar os equipamentos e deixava de usar a força física para usar a inteligência. Além disso,

há um reordenamento social das profissões nesse período, gerando inseguranças para continuidade do emprego colocando sob a responsabilidade dos indivíduos a manutenção das competências, para se manter ou arranjar novos postos de trabalho.

Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade. (RAMOS, 2009)

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) estabelece a necessidade de uma Base Curricular Nacional Comum para o ensino fundamental e médio, o que resulta na construção, em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), propõe um currículo escolar que oriente para o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania, mas voltadas ao mercado de trabalho. Posteriormente, também em 1999, com a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio, esta define a competência profissional como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (p. 2). Seriam saberes dinâmicos e flexíveis capazes de nortear o mundo do trabalho que vive em constantes mutações (BRASIL, 1999, p. 586). As competências requeridas pela educação profissional são: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio, II - competências gerais, comuns aos técnicos da área profissional e III - competências específicas de cada habilitação.

Segundo Perrenoud (2000), a pedagogia das competências está na capacidade de mobilizar e acumular conhecimentos para o enfrentamento de problemas. Ela por si só não é um tipo de conhecimento, mas a forma de saber fazer relacionada com uma determinada situação buscando a resolução de uma determinada atividade. A preocupação do ensino passa a ser com o desenvolvimento das competências e habilidades, voltadas à autonomia das pessoas.

Ramos (2010, p. 207), citando Perrenoud (1999), diz que a aprendizagem por competências

[...] ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas construídas.

Para Deluiz (2001), a reforma da educação, incluindo a educação profissional, tem em seu arcabouço uma proposta voltada para as novas exigências do mercado, com um perfil de competência e não uma questão sociopolítica. Menciona que a noção de competência expressada nos Referenciais Curriculares se aproxima de uma visão construtivista e compreende que as mesmas são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, e assim, as habilidades seriam elementos constitutivos das competências. Adverte, porém, que pensar nas habilidades de forma fragmentada é reduzi-las a um enfoque das competências – do saber fazer, com base na instrumentalidade e no tecnicismo. Por isso, no caso da saúde, se propõe uma noção de competência humana, pois o objeto são as pessoas e o cuidado perpassa também por uma dimensão social. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 210) faz uma reflexão acerca da pedagogia das competências, e ainda, reconhece em Perrenoud a tentativa de sistematizá-la como uma corrente pedagógica. Procura trazer em suas considerações uma aproximação significativa com o “pragmatismo e com o construtivismo”, mas, por outro lado, Perrenoud chama a atenção para as “armadilhas do tecnicismo e do condutivismo”. Ainda assim Ramos (2010) considera a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica não crítica que se apoia na teoria existencialista¹⁰.

Outros movimentos relacionados à teoria da educação surgem no decorrer da história da humanidade, e aqui cito a pedagogia histórico-crítica, tendo Demerval Saviani como mentor e coordenador de pesquisas que levaram à elaboração dessa teoria. Surge na década de 1980, a partir da concepção do materialismo histórico de Marx. A ideia de construir a pedagogia histórico-crítica decorre de movimentos que procuravam superar as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias não críticas, vislumbrando o ato educativo como uma ação estratégica de transformação social, ou seja, uma teoria que tinha em sua orientação ideológica o compromisso com a classe dominada e que possibilitasse que a escola intervisse na realidade social. A perspectiva é de compreender a educação como mediação para um projeto de sociedade com seus determinantes e condicionantes, na perspectiva de democratização social.

Saviani (2011) refere-se à pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, tendo como fundamento a crítica ao modo de produção capitalista e seu contexto sócio-histórico. A educação tem o papel de garantir os conteúdos

¹⁰ O representante principal do existencialismo é Jean-Paul Sartre. De acordo com Sartre, a existência precede a essência, ou seja, primeiro existe e depois determina a sua essência, através das suas ações e forma de viver a vida.

para que os alunos possam participar da sociedade de forma crítica, superando o senso comum. Assim, para Saviani, para ser histórico-crítico, precisa reconhecer que a educação é determinada socialmente e que pode transformar as condições sociais. A educação nesse processo histórico social vai se transformando e vai exercendo influência sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e vice-versa. Dessa forma, e nessa perspectiva histórico-política, a questão educacional está vinculada à realidade e à classe social, tendo como pressuposto a emancipação humana, vislumbrando a transformação da sociedade, e, portanto, os conteúdos e métodos estão orientados pelos interesses da classe trabalhadora.

Saviani propõe um método diferenciado de trabalho pedagógico, em que, a educação possua uma vinculação direta entre sociedade e educação. As etapas do método são: (a) prática social; (b) problematização; (c) instrumentalização; (d) catarse; (e) prática social. A prática social se caracteriza pelos conhecimentos e vivências prévias dos discentes e docentes trazidos dos seus cotidianos. A problematização é uma estratégia para compreender os principais problemas, seus desdobramentos, considerando diferentes dimensões, como social, cultural, política, ética, histórica, científica, entre outras. A instrumentalização é o momento de mediação pedagógica, através de vários recursos didáticos e conhecimentos, onde ambos se apresentam para um novo conhecimento relacionado com os problemas detectados. A catarse é o momento de elaboração de um novo conhecimento, de uma nova forma de compreender a teoria e a prática social. A prática social final consiste em uma nova postura prática do docente diante dos conhecimentos apreendidos. Assim,

à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121)

Libâneo (1985, p. 39-41), ao analisar a pedagogia crítico social, destaca que é importante que os conteúdos de ensino sejam conteúdos culturais universais, que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social e que sejam permanentemente reavaliados, face às diferentes realidades sociais. Ainda diz que o método proposto na pedagogia crítico-social não parte de um saber artificial, mas de um saber concreto, relacionado com a prática do aluno, que refletida de forma crítica a partir dos elementos trazidos pelo docente, possibilita ao aluno uma nova compreensão dessa realidade. O autor resume que “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática” (LIBÂNEO, 1985, p. 41). Pode-se

pensar, dessa forma, que a importância do docente não em uma relação de oposição, mas de construção, onde ambos aprendem e compreendem as realidades sociais com vistas ao processo de democratização da sociedade.

É possível perceber que os modelos de educação não refletem nem uma prática neutra e nem puramente técnica e a avaliação permeia esses contextos, de reprodução e conservação da sociedade, num modelo pedagógico não crítico, e em outro modelo, há possibilidades de transformação social a favor do ser humano, como diz Luckesi (2011).

2.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Além dessas concepções pedagógicas apresentadas, outra conjuntura a considerar é a inserção da Política de Educação Permanente em Saúde (EPS) nas atividades de formação profissional nas Escolas Técnicas de Saúde. A EPS tornou-se política pública em 2004, por meio da Portaria GM/MS nº 198, que foi substituída em 2007 pela Portaria GM/MS nº 1.996 do Ministério da Saúde. É uma diretriz pedagógica que vem contribuir com os processos formativos e as práticas pedagógicas para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores. Na saúde, segundo Ceccim (2005), pode ser uma estratégia no sentido de superar o modo fragmentado como a clínica vem realizando suas funções, tanto no campo dos serviços como das profissões, das áreas técnicas e do saber especializado. A interação entre os segmentos, a aproximação com a realidade e a autoanálise do processo de trabalho seriam dispositivos para pensar a EPS. O processo de aprendizagem se desenvolve a partir das trocas entre os sujeitos, ou seja, “quem aprende e quem ensina estão intimamente integrados num processo de partilha de conhecimentos, vivências e sentimentos” (SILVA; DUARTE, 2015, p. 105). Desse modo, a EPS é também uma opção político pedagógica, na medida em que faz sua articulação com a comunidade, gestão, ensino e profissionais.

A Educação Permanente em Saúde possibilita a produção de novos pactos e novos acordos coletivos de trabalho no SUS. Seu foco são os processos de trabalho (formação, atenção, gestão, controle social), seu alvo são as equipes (unidades de produção), seu lócus de operação são os coletivos, pois o olhar “do outro” é fundamental para a possibilidade de problematização e produção de “incômodos”. (SANTOS; PINTO; PEDROSA, 2016, p. 179)

O pensar, a partir da EPS, é ressignificar o processo de trabalho, incorporando novas tecnologias, novos conceitos, novas propostas e estratégias para o enfrentamento das dificuldades, identificados pelos trabalhadores em seu processo de trabalho. Por isso é

aprendizagem no trabalho, onde os processos educativos serão desenvolvidos com o objetivo de transformação da organização do trabalho e das práticas profissionais.

Para Ceccim e Feuerwerker (2004), a integração ensino-serviço-comunidade-gestão se caracteriza por aproximar a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS) à comunidade e aos profissionais de saúde e do ensino que se comprometem com a construção de processos de trabalho e de educação que compartilha e constrói saberes na formação para a saúde.

Muitos estudos em relação à estratégia do ensino-serviço, conforme mencionado no levantamento bibliográfico realizado por Brehmer e Ramos (2014), dizem que quando esse processo acontece de fato, a integração contribui para ampliar a qualidade e a quantidade da oferta das ações na atenção em saúde; aproxima a teoria e a prática; produz relações horizontais, com processos de trabalhos de interesse comum; alinha as necessidades tanto da população como dos trabalhadores e construção de novos saberes.

A aproximação efetiva entre a formação profissional e a assistência à saúde representa inúmeras possibilidades de articulação entre o saber e o fazer. Para tanto, deve-se ter clareza de que para tornar reais as imagens-objetivos da integração ensino-serviço é necessário que haja promoção de espaços dialógicos entre as universidades, as instituições de saúde e a comunidade. (BREHMER; RAMOS, 2014, p. 229)

Nesses mais de 10 anos participando das discussões sobre a EPS e vivenciando o cotidiano da ETSUS, a autora do presente trabalho pode dizer, ainda que de forma empírica, que há muitas questões a se ponderar e avançar, principalmente, em considerar a EPS enquanto diretriz pedagógica e não como forma de organizar e ofertar o ensino profissional, em cursos com carga horária baixas. Hoje ainda se vêem as instâncias que discutem a EPS, como as Comissões de Integração Ensino Serviço (CIES), falarem de capacitação e ou cursos (quantidade, metas e público alvo) e não de como realizar esses processos de formação, no que diz respeito à vertente pedagógica. Cabe registrar que o último recurso financeiro do Ministério da Saúde para formação técnica para a ETSUS Blumenau ocorreu por meio do PROFAPS (2011), sendo que alguns dos cursos aprovados foram os da modalidade de Aperfeiçoamentos/Capacitação: programas como o PRONATEC¹¹, PROJovem

¹¹ Em abril de 2011 foi lançado, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, e pela Presidente Dilma Roussef, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011) mediante a criação de Bolsas e de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico, de acordo com o endereço eletrônico do MEC.

Trabalhador, Caminhos do Cuidado¹², Itinerários do Saber¹³, que têm em seus planejamentos a oferta de cursos com baixa carga horária, em torno de 60 horas, que de certa forma colaboram com os processos de atualização profissional, mas não de formação profissional técnica. Coloca-se a EPS apenas como um “rol” de cursos a ofertar, muitos ainda realizados numa proposta pedagógica tradicional, em formato de curso formal e sem articulação com o serviço, voltados especificamente para o mercado de trabalho e realizados pelo ensino privado, como é o caso do PROJOVEM e PRONATEC. Hoje são muitas as instituições privadas que fazem a formação técnica em saúde e isso com certeza tem impactos nas atividades realizadas no serviço público de saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 02/2012 (BRASIL, 2012), inovam ao reconhecer o Ensino Médio como direito subjetivo e dever do Estado com oferta pública e gratuita a todos. O art. 5º aborda e conceitua as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia em sua unicidade, como eixo integrador dos conhecimentos. O Estado assume o papel de indutor das políticas educacionais e responsabiliza-se pela sua oferta pública. O paradoxo que se instala em termos legais, é que ao mesmo tempo em que ocorre um avanço provocado pela concepção vigente para o Ensino Médio, convive-se com uma proposta oficial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio retrógrada, balizada exclusivamente pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico. (SALDANHA, 2012, p. 8)

Percebe-se essa dualidade nas legislações e no modo de conceber e desenvolver o ensino, principalmente quando falamos de educação profissional. As exigências do mundo do trabalho muitas vezes nos impõem o desenvolvimento de competências voltadas ao sistema de acumulação flexível, como era chamado o sistema Toyotista. Dessa forma, podemos dizer que um ensino de qualidade não deve levar em conta apenas os aspectos econômicos, mas os políticos, sociais, culturais, entre outros. A crítica não é à EPS em si, mas quando é

¹² O Observatório do Cuidado tem como um de seus principais alicerces de atuação os projetos formativos, que visam à qualificação de profissionais de nível médio/técnico para o aperfeiçoamento do Sistema Único de Saúde (SUS). As ações acontecem em parceria com as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) e são desenvolvidas em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, com foco também no fortalecimento da Atenção e do Cuidado como vetores integrativos da prática em saúde. Entre 2013 e 2015, o projeto Caminhos do Cuidado realizou a formação em Saúde Mental – Crack, Álcool e outras Drogas – dos agentes comunitários de saúde (ACSs), auxiliares e técnicos de enfermagem (ATENFs) que atuam na Atenção Básica do SUS. Nesse período, foram criadas 8.017 turmas em todas as 27 unidades federativas do Brasil, envolvendo 3.375 cidades diferentes. O total de 292.899 vagas foi ofertado, tendo a participação de 284.868 alunos em todo o território nacional.

¹³ O Projeto Itinerários do Saber tem como objetivo promover o desenvolvimento de estratégias para a qualificação dos profissionais de saúde de nível médio/técnico, visando ao aperfeiçoamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Para isso, as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) ofertarão cursos com o apoio gerencial do projeto de acordo com as demandas de cada uma das cinco regiões do país. Até 2019, a meta prevista será ofertar 150 mil vagas para profissionais de nível médio/técnico e 2,5 mil vagas para tutores. Os cursos possuem carga de 60 horas e poderão acontecer nas modalidades: presencial, semipresencial e/ou a distância, pela plataforma AVASUS (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Sistema Único de Saúde). Disponível em: <http://www.observatoriodocuidado.org/projetos-formativos>.

organizada de modo a apresentar quantidade de cursos inesperada e rapidamente, nos coloca a refletir a respeito.

Nesse sentido, conforme estudos de Pronko *et al.* (2011), a EPS se manifesta com uma aspiração consciente, e atende tanto às economias dos países desenvolvidos e os em desenvolvimento, na medida em que objetivo ela se propõe. Por exemplo, num país onde as diferenças sociais vão provocar a desigualdade escolar, esta acaba reforçando a desigualdade social e coloca os países periféricos/em desenvolvimento ainda mais numa condição de dependência, como é o caso do Brasil.

Outro desafio em relação à EPS, segundo a autora deste trabalho, enquanto diretriz político-pedagógica, é que esta deveria acontecer de forma mais articulada com os espaços de ensino, gestão, controle social e trabalhadores, como consta nas diretrizes, pois não necessita ser um processo formal escolar, mas em rodas de conversa, nas reuniões de equipe, em apoio matricial, grupos de saúde, grupos de estudos, atividades relacionadas à arte (música, dança, pinturas, desenhos...), entre outros. Silva e Duarte (2015, p. 105) dizem que os projetos que envolvem a EPS

[...] não precisam produzir eventos na instituição, podem acontecer em qualquer lugar, em qualquer horário, com desenvolvimento das competências, foco nas mudanças para melhorias e com a participação de todos os atores envolvidos, inclusive gestores. Trata-se da construção de conhecimentos numa vinculação horizontal, intersetorial e interdisciplinar.

Também se incorporada como uma estratégia de gestão, a educação permanente em saúde, através da mobilização de lideranças, comunidade e de aporte financeiro, é significativa tanto para o componente da formação dos trabalhadores, como de enfrentamento dos diferentes problemas do cotidiano.

São vários os elementos que de alguma forma acabam influenciando no cotidiano das atividades da escola e a EPS não foge à regra. De forma geral apresenta questões que potencializam nosso trabalho, mas também outras – conforme mencionado – repercutem de forma negativa e ressoam nos processos avaliativos da ETSUS. Percebe-se que há investimentos na qualificação profissional para a saúde, porém há preocupações e embates em relação a concepções de trabalho, de formação profissional, de saúde e pedagógica, tanto com disposição de realizar uma formação mais ampla, mas também de qualificar o trabalhador para se adequar às necessidades do mercado.

Nessa perspectiva do sistema de ensino, voltada ao mercado, seja qual ele for, (técnico, profissional, fundamental...), a avaliação também é realizada de forma tradicional, e,

na análise de Esteban (2001), citada por Pronko *et al.* (2001), acaba se desvinculando da reflexão do seu papel social, e se configura como um problema técnico. Nesse contexto de desejos, de implicações internas e externas, de modificações no mundo do trabalho, de influências econômica, política e social é que vai acontecendo o processo de formação profissional, com destaque, aqui, a formação em saúde. Para melhor situar, é apresentado a seguir o marco legal mais atual das políticas de educação e de saúde.

2.3 MARCO LEGAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE SAÚDE

A década de 1990 pode ser citada como um marco histórico de mudanças no processo de aprendizagem na ETSUS Blumenau, muito por conta da instituição, do Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentada através da Lei Orgânica da Saúde (nº 8.080/90 e nº8.142/90) e da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996). Também nesse período, a ETSUS Blumenau se aproxima a outras concepções pedagógicas como a Histórico-Crítica de Demerval Saviani e a Libertadora de Paulo Freire e ainda as metodologias ativas de ensino, principalmente a metodologia da problematização de Bordenave e Berbel, buscando superar a pedagogia tecnicista e ou as teorias reprodutivistas. Ramos também trouxe suas contribuições para o ensino profissional em saúde e sobre as competências, que nortearam as ações pedagógicas da escola, a partir desse período.

Em relação à saúde pública, as Leis Orgânicas, além de prever as novas diretrizes de organização e financiamento do sistema de saúde pública no Brasil, também mencionam que as formações em saúde devam ser integradas e organizadas em todos os níveis de ensino e programas permanentes de aperfeiçoamento de pessoal, entendendo a saúde não apenas como cura de doenças, mas que as relações sociais, ambientais, políticas e econômicas interferem diretamente na condição do sujeito e na sua saúde. O SUS, em suas premissas, traz um arcabouço de princípios doutrinários, como a universalidade, a equidade, igualdade, participação popular entre outros, fruto das lutas sociais, reconhecendo a saúde como direito de todos os brasileiros. Dessa forma foi importante a organização e desenvolvimento da formação em saúde para os trabalhadores, contribuindo para que a população tenha acesso a esse direito.

Além da implantação do SUS, também houve a instituição da nova LDB, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Capítulo II, Seção IV, e a Educação Profissional, no Capítulo III, artigos 39 a 42. A presente Lei é criada sob o ideário da

produtividade exacerbada da década de 1990 e trouxe para a educação profissional/ensino médio a ideia do desenvolvimento de competências.

O Decreto n.º 2208/97 regulamentou a educação profissional técnica de forma independente e articulada ao ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial. Os objetivos da educação profissional, segundo o Decreto n.º 2.208, seriam: I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Esse Decreto foi revogado em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, que instituiu uma nova organização à educação profissional no país e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico. Assim, o art. 4, §1º menciona que a educação profissional será desenvolvida da seguinte forma: I - integrada ao ensino médio, na mesma instituição; II - concomitante ao ensino médio em instituição diferente e III - subsequente ao ensino médio.

Ainda, em seu Art. 1º, o Decreto cita que a educação profissional, prevista no art.39 da Lei n.º 9.394/96 (LDB), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas como (a) formação inicial e continuada de trabalhadores; (b) educação profissional técnica de nível médio; (c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. O art. 3º do mesmo Decreto refere que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, citados no inciso I do art. 1º, incluídas a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos. Dentre as premissas, a educação profissional deve seguir a centralidade do trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre teoria e prática; articulação entre as áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia.

Além dessas normativas, também as diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio (Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012) apresentam alguns elementos como: o trabalho como princípio educativo e a avaliação numa perspectiva contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo e não no final do processo. O perfil profissional de conclusão de cada curso deve garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos,

saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional. Essas perspectivas acenam para organização de currículos e sistemas organizacionais de ensino e de avaliação que vão ter influências na formação do trabalhador. São detalhados a seguir alguns aspectos e conceitos sobre avaliação da aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – REVISITANDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Muitos autores como Luckesi (2011), Vasconcellos (1988, 2010), Perrenoud (1999), Sacristán (2007), Esteban (2012a), entre outros em suas contribuições sobre avaliação, mencionam que a avaliação é um desafio constante na prática pedagógica, principalmente numa proposta de ensino mais democrática. Diante disso, é importante identificar elementos da história da avaliação educacional, bem como os modelos em que esses foram ou estão sendo inspirados. A avaliação pode ocorrer de forma vertical ou horizontal, dependendo à qual objetivo se propõe e em que proposta pedagógica está inserida. Esses autores citados trazem, como concepção de ensino, uma matriz pedagógica democrática, na perspectiva da escola inclusiva em que os conteúdos escolares façam relação com a prática social, que coloca como figura central do processo de aprendizagem o aluno e o professor, com participação ativa e reflexiva nesse processo.

O termo avaliar vem do latim e quer dizer “dar valor a...”. Dessa forma, no conceito de avaliação estão implícitas determinações que vão valorar de forma positiva ou negativa um determinado objeto, que vai conduzir a uma tomada de decisão.

A utilização de provas e exames foi sistematizada nas escolas modernas, a partir dos séculos XVI e XVII, com início da sociedade burguesa e o clamor da modernidade. A avaliação passa a ser compreendida de uma nova maneira e divulgada a partir de 1930, quando o educador Ralph Tyler começa a escrever sobre essa temática, dizendo que a avaliação era muito mais que aplicar teste, e que era necessário que os educadores tivessem cuidado com a aprendizagem dos seus educandos. Essa preocupação com a aprendizagem levou Tyler a pensar uma prática pedagógica que tivesse eficiência, e assim estabeleceu o “ensino por objetivos” e, caso esses não tivessem resultados satisfatórios, seria necessário reorientar o aluno (LUCKESI, 2011, p. 28). Os estudos de Tyler (1975) apontam a necessidade de criar instrumentais que forneceriam maior amplitude das informações sobre o aluno em relação aos objetivos educacionais da escola, propostos nos currículos. Sugere testes escritos e verbais, para avaliar a capacidade do aluno em analisar e tratar eficientemente vários tipos de problemas, também, leituras, observações aos alunos que tivessem alguma situação social, questionários, entre outros. Para o autor avaliação é um processo através do qual se pode determinar o grau das mudanças de comportamento dos educandos, e, ainda, deve ser vista como uma ação que vai instrumentalizar o professor a verificar se os objetivos educacionais propostos estão sendo ou não atingidos, ou seja, um modelo de avaliação

centrado nos objetivos, em instrumentos adequados e critérios para interpretação dos resultados.

Para Sousa (1991), muitos pensadores discutiram sobre avaliação, e, no Brasil, somos influenciados por essas concepções. Além de Tyler, outros autores norte-americanos, como Bloom (1971), Pophan (1977, 1978), Gronlund (1971), Ebel (1968,1977), Ausubel (1980), trouxeram suas contribuições. Em sua síntese sobre os estudos referentes a alguns elementos da avaliação de aprendizagem a partir dos autores citados, Souza (1991, p. 44) afirma que a “tendência é conceber a avaliação como o processo de julgamento do aluno em face dos objetivos educacionais propostos” e que pode ser uma ação mais abrangente, envolvendo etapas do trabalho, de forma contínua, utilizando de estratégias diversificadas, cumprindo a função de diagnosticar, retroinformar, favorecendo o desenvolvimento do aluno. Toda essa tendência manifestada em relação à avaliação, oriunda das teorias da administração e dos princípios da pedagogia tecnicista, é que vai direcionar a política educacional no Brasil após a década de 60. Esse movimento se constitui paralelamente ao modo como o sistema econômico também se desenvolve em nosso país, cuja diretriz é a eficiência na produção de bens e serviços e a redução de gastos.

Os estudos de Lima (2016) trazem que, com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho vai se configurando como simples e complexo e vai se alterando a partir da divisão técnica, relacionada com o aumento da produtividade. Existe, assim, um patamar mínimo de escolarização para o trabalho simples e esse patamar se altera conforme o desenvolvimento das forças produtivas.

No Brasil, segundo Luckesi (2011, p. 29), a discussão sobre avaliação é muito recente, tem pouco mais que 40 anos. Anteriormente, se falava de exames escolares, conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, e, posteriormente, na Lei nº 5.692/1971, passou a utilizar o termo “aferição do aproveitamento escolar”, muito ainda voltado para avaliação numa lógica de rendimento escolar, ainda numa perspectiva excludente e atrelado a uma proposta pedagógica tradicional. Somente na LDB (Lei nº 9.394/1996) se menciona a avaliação da aprendizagem em seu art. 24, item V, letra “a”, que deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Considerando as menções feitas nas legislações, o autor faz uma análise crítica entre o que se preconiza nas leis e a realidade de nossas escolas, afirmando que ainda na atualidade se faz muito mais exames escolares do que avaliação de aprendizagem numa perspectiva qualitativa, e que se tem muito a aprender a avaliar, não apenas conhecer os conceitos, mas a prática de avaliação. Essa fala

do autor muito remete à realidade, tanto nas escolas de ensino formal, como as de ensino profissional em relação ao processo de avaliação, muito por conta da proposta pedagógica adotada e por força do sistema capitalista vinculadas ao mundo do trabalho.

Esteban (2012b, p. 578), ao fazer considerações sobre a Política de Avaliação e os sentidos que vai adquirindo no contexto das políticas públicas, destaca o trabalho de Diaz Barriga (1999) que faz uma análise no processo de redução da avaliação educacional a exame, produzindo uma “pedagogia do exame” que avalia o processo pedagógico e não o aluno. As atividades de ensino priorizadas são de acordo com os conteúdos que os estudantes são submetidos, culminando com o modelo hegemônico da sociedade.

Para Vasconcellos (1988a, p. 11), a avaliação ganha ênfase a partir da década de 60, devido à forma excludente de se fazer avaliação, aliado aos elevados índices de reprovação e evasão escolar e à baixa qualidade do ensino em relação à assimilação dos conhecimentos e formação para cidadania crítica. Também indica que as instituições de ensino públicas e privadas têm discutido a avaliação na tentativa de reverter o quadro de fracasso escolar e chama a atenção para que a avaliação deva estar articulada com o projeto político pedagógico das escolas.

Vasconcellos (2010), em suas análises sobre avaliação, diz que o desafio para mudanças é articular o que se deseja e o necessário a ser feito, com as limitações e possibilidades de realizar e as propostas concretas da realidade que, de modo geral diante da conjuntura, por vezes é pouco favorável. Menciona que já se avançou, quando feita a crítica da prática educativa, elaboração de novos marcos filosóficos e ideológicos, com propostas de mudanças efetivas nos anos 90. É preciso, no entanto, encarar os desafios para a gestão dos processos de mudanças na concretização de propostas emancipatórias.

Nos estudos publicados por Luckesi (2011) há referências a vários aspectos relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem que necessitam ser considerados. O autor faz menção ao contexto das concepções pedagógicas, ao meio (sociedade) em que o educando está inserido, à questão da postura profissional e do entendimento do que é avaliar, superando o autoritarismo na prática da avaliação educacional. Refere-se também à importância do planejamento no ato de avaliar como uma articulação e necessária determinação ideológica, passando por uma gestão democrática, com ética e cuidados com as informações levantadas.

Ainda em Luckesi (2011) se encontra uma diferenciação entre verificação e avaliação, pois a primeira é uma ação que “congela” o objeto, e a segunda “direciona” o objeto para um caminho dinâmico. Fazendo uma análise desses contextos nas escolas brasileiras, muito se vê

professores e instituições operacionalizando modos de avaliação no sentido de aferição, quando apenas atribuem “notas” e estas acabam criando no aluno o “pavor” de ser reprovado, de se sentir excluído e não capaz.

Na contramão dessa realidade, Luckesi (2011 p. 205-206) define que a avaliação deva ser um “ato amoroso”, no sentido de acolher e integrar as pessoas e as situações, para, posteriormente, considerar os aspectos importantes para dar suporte às mudanças necessárias. Assim, a avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e “aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo” (LUCKESI, 2011, p. 205-206). Além do ato de avaliar, implicar e diagnosticar, cabe decidir de forma articulada sobre o que foi levantado e ou constatado. Dessa forma é que podemos qualificar o objeto da avaliação, ou seja, quando lhe atribuímos uma qualidade, que pode ser negativa ou positiva. Portanto, o ato de decidir não é neutro, traz as singularidades¹⁴ dos sujeitos, implica um arcabouço teórico e diálogo entre os sujeitos, afirma Luckesi.

Sacristán (2007, p. 298), ao definir a avaliação, refere-se

[...] a qualquer processo por meio do qual algumas ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Vasconcellos (1988a,.) ao discutir a avaliação enquanto compromisso com a aprendizagem, faz referência à intencionalidade com que o docente atribui a avaliação no cotidiano do fazer pedagógico. A intenção não no sentido da boa vontade, mas no seu aspecto ético, com compromissos com os sujeitos, ressignificando a avaliação para mudanças de postura frente aos resultados. A intencionalidade assim atribuída perpassa por compreensões do que é o compromisso com a aprendizagem, que paradigma os professores tem sobre a avaliação e quais representações estão arraigadas no pensamento de cada um e que podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem – cita-se aqui, por exemplo, a cultura da repetência, trazendo elevados índices de reprovação e evasão escolar.

Segundo dados do censo escolar de 2016, relatados pela secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães, em texto publicado por Maria

¹⁴ Singularidade é aquilo que é único, distinto dos demais. A singularidade humana são características cognitivas e psicológicas do desenvolvimento humano que se o diferencia de seus semelhantes.

Clara Vieira, em 16 de fevereiro de 2017, no site da Revista Veja, em que a mesma faz referências aos dados do Instituto Nacional Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), a repetência no país continua entre as mais altas do mundo. Trata-se de um indicador inequívoco do baixo nível das escolas brasileiras. De acordo com a secretária, os números confirmam que o Brasil está ainda muito longe do que propõe o Plano Nacional de Educação, ou seja, no papel, 95% dos alunos deveriam concluir o ensino fundamental na idade adequada até 2024, mas, na realidade, 23% (quase um entre cada quatro estudantes) que cursam o 9º ano em “colégio público”, por exemplo, repetiram pelo menos uma vez ao longo de sua vida escolar. A secretária executiva do MEC diz que o alto índice de alunos repetentes sinaliza que o professor não está ensinando, o aluno não está aprendendo e o Brasil joga dinheiro fora num sistema inoperante. Essa última consideração feita pela representante do MEC faz refletir em que realmente consiste o alto índice de repetência, se realmente envolve a avaliação ou está também relacionado com as condições de trabalho e formação do docente, com as condições sociais dos alunos, o número de alunos por turma, infraestrutura das escolas, entre outros fatores.

Pode-se afirmar, por conseguinte, que a avaliação nesse contexto, tanto do ponto de vista das intenções dos indivíduos como do sistema como um todo, opera com diferentes influências tanto ideológicas como econômicas.

Do mesmo modo é importante sempre se perguntar por quê, para quê e como avaliar. Vasconcellos (1988b) remete a pensar que o sentido da avaliação vai além da nota, é reflexão crítica sobre a prática e que leva a uma tomada de decisão. É necessário superar a lógica de detetive, procurando culpados, mas é momento para auxiliar na construção de conhecimentos. Por outro lado, não se pode ser ingênuo, pois a avaliação está intrinsecamente ligada aos objetivos da educação e esta está relacionada à concepção de homem e de sociedade que se almeja. Hoje a sociedade é de classes e tem interesses conflitantes e de dominação e não há neutralidade, então, é necessário posicionamento. Nesse sentido, a finalidade da avaliação na escola deveria ser de “ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos” (VASCONCELLOS, 1988b, p. 47).

Também Libâneo (2012), em uma abordagem sobre o dualismo da escola pública no Brasil, diz que se tem uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres, e que essa situação reproduz as desigualdades no país. Essas características no sistema educacional perpassam pelas interferências de organismos internacionais que financiam a educação para os países pobres, como o Banco Mundial, onde

a tônica é a reprodução do sistema capitalista. Assim, as escolas para os pobres assumem o papel de atender minimamente às necessidades de aprendizagem e ser espaço de convivência e acolhimento social e possuem as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho; b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania, com ênfase nos ideais de solidariedade e de participação no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 20-21).

Essa dualidade é tensionada diariamente no cotidiano das escolas, pois embora as escolas tenham dentre seus princípios e objetivos um pensar de educação ampliada, de concepção de desenvolvimento integral dos sujeitos, as “forças” que vêm na contramão afetam os espaços educacionais, seja pelas normativas, pelas questões epistemológicas, pela gestão e até o financiamento público que nos últimos tempos está cada vez mais escasso.

Se a escola por si só não teria forças para unificar a sociedade, torná-la mais justa, ainda assim tem um papel importante de acompanhar as questões relativas ao mundo do trabalho, onde o trabalhador está inserido, e, portanto, a formação da classe trabalhadora. É nesse meandro que a educação pode desenvolver estratégias para a emancipação¹⁵ social. A educação nesse sentido pressupõe compreender a realidade social, como ela se apresenta e é interpretada, e assim, elaborar explicações desses contextos sociais, culturais, entre outros, para uma leitura crítica dos fatos, à luz de referenciais teóricos.

Retomando o como avaliar, pode-se elencar três modalidades de avaliação: (a) diagnóstica; (b) formativa ou processual e (c) somativa. Por avaliação processual ou formativa, Vasconcellos (1988a), em seus estudos, denomina como um processo contínuo que acontece em todo decorrer dos momentos de ensino-aprendizagem. É uma ocupação permanente do docente em relação à apropriação do conhecimento, considerando a interação aluno-objeto do conhecimento e realidade. Vasconcellos ainda pontua que não é replicar provas e trabalhos a todo o momento, mas sim que o sentido da avaliação seja para que o docente e o estudante tenham elementos explícitos, a fim de acompanhar a trajetória de ensino. Por isso, o autor pensa ser fundamental que se considere a elaboração e ou a produção do aluno no seu cotidiano e não em momentos especiais, como é o caso da aplicação de

¹⁵ Dussel, Rebellato e Freire pensam a emancipação como projeto e ação coletivos das vítimas, dos excluídos, dos desumanizados. Já Marx e Engels têm a classe revolucionária como autora de tal projeto e ação: para além da liberdade e da autonomia individuais implícitas na cidadania, a classe revolucionária, no seu processo de construção, coloca como horizonte a emancipação de toda a humanidade, uma emancipação social, portanto. (Dicionário da Educação do Campo, 2012, p.304)

provas em dias ou hora marcada. Também Esteban (2008, p. 12) afirma que não basta dizer que a avaliação formativa é a melhor opção para avaliação e regulação das aprendizagens, mas é necessário que esse conceito seja detalhado e expresse com clareza quais características deve assumir, a fim de “participar de um amplo processo de democratização da dinâmica pedagógica, que envolve o aprofundamento da perspectiva crítica no debate sobre as funções da escola, seu currículo e suas práticas cotidianas”.

Assim, o docente pode acompanhar efetivamente o processo de conhecimento, fazendo cotidianamente as retomadas necessárias e estimulando o aluno na busca dos objetivos pretendidos, reconhecendo as fragilidades e potencialidades de todo o percurso formativo.

Sacristán (2007) menciona que a avaliação formativa é aquela que se propõe a melhorar algo no decorrer do processo. Esta implica uma atitude investigadora de análise dos processos, com recursos que vão clarificar os andamentos das atividades. Ela se efetiva a partir de um ciclo reflexivo da ação, no momento do planejamento, em sua realização, reflexão e conscientização do ocorrido e nova intervenção. Segundo o autor, é importante que se realize de forma constante, com uma indagação dos professores. A ideia é que o docente verifique os processos, faça suas observações e oriente os alunos na forma como proceder. Esse modo de avaliação exige uma atuação profissional muito intensa em dedicação e tempo para cada aluno, por isso nada impede o professor de elaborar instrumentos específicos para fins de diagnósticos, cujos resultados irão colaborar para a intervenção no processo formativo.

A avaliação diagnóstica, segundo Luckesi (2006), permite a verificação do conhecimento prévio do aluno, possibilitando ao docente conhecer melhor a realidade do aluno, suas necessidades e potencialidades, para que ele possa adotar estratégias de intervenção pedagógica para as situações encontradas. O autor ainda enfatiza que a avaliação diagnóstica precisa estar comprometida com uma concepção pedagógica, no caso, a proposta histórico-crítica, sendo que essa vertente tem a perspectiva de que o aluno “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” (LUCKESI, 2006, p. 82). Também a avaliação diagnóstica tem as funções de autocompreensão do sistema de ensino, do docente e do aluno, onde todos, na medida em que conhecem a realidade do processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para melhorar o mesmo, criando assim novas situações de aprendizagem. Nesse tipo de avaliação, os sujeitos envolvidos vão desenvolvendo consciência da necessidade de avançar e ou dos limites

encontrados. Dessa maneira, a avaliação diagnóstica pode ser considerada também um instrumento de aprendizagem.

A avaliação somativa, como explica Haydt (2000), tem por objetivo classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo, quantificando o processo avaliativo. A essa função de classificar se o aluno vai ser aprovado ou reprovado está vinculada a noção de medir.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. (HAYDT, 2000, p. 9)

Muito se tem acompanhado que o sistema educacional tem se apoiado na proposta de avaliação classificatória no sentido de verificar a aprendizagem e ou as competências, através de medidas. A medida, segundo Luckesi (2006), serve para comparar grandezas, tomando uma como padrão e a outra como objeto a ser medido e assim comparado. O autor ainda considera que a avaliação somativa ou classificatória se constitui, nessa perspectiva, num instrumento estático do processo de desenvolvimento de aprendizagem. É importante, então, que o docente tenha clareza do que pretende com a avaliação, para saber como avaliar e o que avaliar.

Também Esteban (2012a) faz críticas à naturalização da classificação, pois estas carregam vínculos intensos em relação ao processo de inclusão e exclusão social. Ela comenta que esta naturalização está no desconhecimento do “como” e do “para quê” são elaborados os procedimentos e instrumentos do processo de avaliação, que são usados frequentemente com pouca reflexão. Dessa forma, os resultados acabam sendo comparados apenas com os objetivos propostos no planejamento e critérios avaliativos, não levando em consideração a heterogeneidade do grupo e excluindo os que não chegaram ao resultado esperado.

Na perspectiva vygotskiana, Lunt (1994) realizou um estudo sobre avaliação e apresentou diferenças entre avaliação estática e dinâmica. Nele, menciona que a avaliação dinâmica se aproxima mais do pensamento de Vygotsky, pois privilegia formas mais interativas e qualitativas de aprendizagem, explorando o potencial de aprendizagem na zona

de desenvolvimento proximal¹⁶, uma vez que considera os processos interativos e de mediação como fonte propulsora de desenvolvimento.

A avaliação dinâmica (ou mediada, ou assistida, como às vezes é denominada) envolve uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) com mais ênfase sobre o processo do que sobre o produto da aprendizagem. (LUNT, 1994, p. 232, grifos do autor)

Assim, a avaliação tem um papel de revelar informações significativas tanto sobre as estratégias como os processos de aprendizagem, contribuindo com proposições para melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem. O trabalho pedagógico vem no sentido de intervir nesse processo de forma que os sujeitos nele imbricados possam refletir constantemente sobre suas ações e contribuições, no desenvolvimento das capacidades humanas. E no processo de formação dos trabalhadores, nesse caso no ensino profissional em saúde, como este vem acontecendo, de que perspectivas de avaliação está se mencionando?

3.1 FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Alguns estudos sobre a formação dos trabalhadores técnicos em saúde vêm sendo realizados, principalmente após a execução dos Programas Larga Escala, PROFAE, PROFAPS. Estudos de autores como Pronko *et al.* (2011), Ramos (2010), Morosini *et al.* (2013), Amâncio Filho e Moreira (1997) discutem a realidade dos trabalhadores, do trabalho em si e a formação desses profissionais que vão desenvolver suas atividades na esfera pública e privada. No trabalho em saúde há algumas especificidades em relação ao objeto, que são as pessoas e o cuidado em saúde. Além disso, tem-se ainda os desafios de implementação dos princípios e diretrizes do SUS, as diversidades de programas e políticas e a necessidade de interação com demais políticas, visando ao atendimento das prerrogativas do conceito ampliado de saúde, em relação às demandas local, regional e nacional de saúde da população.

Nos estudos de Pronko *et al.* (2011, p. 169) sobre a formação dos trabalhadores técnicos em saúde no Brasil, os autores afirmam que não existe uma política de formação em saúde, mas sim um mercado de formação adaptado à saúde, predominando um modelo de ensino voltado ao mercado de trabalho. As políticas estruturantes, tanto da saúde, como da

¹⁶ Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. É a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Ver mais em: VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

educação, trazem em suas diretrizes essa perspectiva de modelo. Isso realmente é bastante desafiador, principalmente quando se acredita na educação como um caminho para mudanças, embora nas contribuições de Bourdieu, citado por Nogueira & Nogueira (2002), este tenha dito que o “processo de reprodução das estruturas sociais, por meio da escola, é basicamente inevitável”. Concorde-se com os autores no que diz respeito à existência de “diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social” (p.34).

Pronko *et al.* (2011) pontuam que na década de 1980 houve um movimento de reformulação conceitual e operacional ao pensar o conceito ampliado em saúde a partir dos princípios e diretrizes do SUS e que houve a necessidade também de repensar a formação dos trabalhadores que aliasse a dimensão técnica e a dimensão política e um novo compromisso ético-político dos trabalhadores, com vistas a romper o caráter tecnicista do processo formativo.

Zocche (2007) relata que nas práticas no ensino profissional ainda perpassa a ideia de que o ensino técnico equivale a treinamento, que é preciso saber fazer e não entender o porquê fazer e para quê servem as práticas, quando, na realidade, deveriam estar em desenvolvimento oportunidade de experimentação e crescimento pessoal.

Ao se pensar na especificidade do ensino profissional em saúde, tem-se algumas características como, por exemplo, ensinar os procedimentos técnicos, onde o profissional necessita fazê-los de maneira a não causar danos à vida das pessoas. Nesse caso, não bastam os conhecimentos teóricos, mas sim a prática e a compreensão do processo. Outra situação são os estágios realizados em hospitais, clínicas privadas e unidades de saúde, com profissionais por vezes contratados, sendo o acompanhamento realizado com encontros periódicos e às vezes a distância, o que dificulta o entendimento de todo processo formativo por parte da escola. Outra situação dos trabalhadores no ensino profissional em saúde é que muitos entram no trabalho e não estudam, citando aqui os agentes comunitários de saúde, os auxiliares de enfermagem, auxiliares de saúde bucal, agentes da vigilância em saúde que estudam para serem Técnicos; outros estudam e vão para o trabalho, como os profissionais de nível superior, que na sua maioria é proveniente de instituições privadas de ensino.

Após a instituição do SUS houve profundas transformações no trabalho em saúde e nos trabalhadores. A institucionalidade do SUS trouxe o aumento de números de organizações e diversidades no campo de atuação e serviços. Também com o SUS, segundo Batista Junior (2017, p. 89),

[...] passou-se a discutir o conceito de trabalho em saúde, o trabalho em equipe, passou-se a falar em trabalho em equipe multiprofissional. Isso, do ponto de vista conceitual e estruturante, é absolutamente fundamental. E passou-se a ter os concursos públicos como instrumento de acesso às redes, aos serviços e às instituições.

Dessa forma, as Escolas Técnicas têm, em seu processo de formação e qualificação, realidades diferentes dos grupos de trabalhadores que atuam na saúde para pensar ao elaborar seus planos curriculares. Pensar em planos curriculares relacionados com a realidade do mundo do trabalho, com o trabalho em saúde e com a lógica do cuidado na atenção integral à saúde e, ainda, enquanto proposta de formação humana, são desafios a construir na educação profissional em saúde.

A saúde compreende uma variedade de atividades de produção e de serviços distribuídos em diferentes âmbitos: hospitalares, ambulatoriais e laboratoriais, passando pela produção de tecnologias, conhecimentos e informação. O foco das atividades de saúde são as pessoas e coletividades, portanto, o processo de trabalho é pautado no contato humano e na relação entre esses. (ZOCCHÉ, 2007, s.p.)

O trabalho em saúde, de acordo com Merhy e Franco (2009, p. 431), abrange o processo de produção e consumo de serviços de saúde, envolvendo os trabalhadores, as pessoas que necessitam de atenção e as tecnologias. Ele produz o cuidado que as pessoas precisam com o objetivo de diminuir sofrimento, salvar vidas e contribuir para a vida produtiva do ser humano e é realizado sempre de forma coletiva. Para os autores, o trabalho em saúde é realizado como um trabalho vivo em ato, ou seja,

[...] a produção na saúde realiza-se, sobretudo, por meio do 'trabalho vivo em ato', isto é, o trabalho humano no exato momento em que é executado e que determina a produção do cuidado. Mas o trabalho vivo interage todo o tempo com instrumentos, normas, máquinas, formando assim um processo de trabalho no qual interagem diversos tipos de tecnologias. Estas formas de interações configuram um certo sentido no modo de produzir o cuidado. (MERHY; FRANCO, 2009, p. 432)

Cavalcante e Mello (2015) trazem outro elemento importante a considerar no processo de formação em saúde, que é a produção de subjetividades que irá repercutir no modo de dar a atenção às várias dimensões e necessidades de saúde da população, posto que também exige raciocínio crítico e investigativo e o desenvolvimento de habilidades técnicas. Chagas (2013), em seus estudos sobre subjetividade, baseado no pensamento de Marx, menciona que a subjetividade está fundada em circunstâncias reais em que a vida acontece e as pessoas vão se modificando a partir do que se observa, do que se aprende e pratica. Ela é construída

socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico, através de diferentes componentes, resultantes da relação que as pessoas estabelecem nesse contexto social.

Nesse sentido, a avaliação se constitui importante elemento para saber como os alunos se sentem diante das escolhas feitas, à medida que estes se deparam com situações práticas que exigem uma formação profissional orientada para a integralidade do cuidado em saúde. (CAVALCANTE; MELLO, 2015, p. 427)

Cavalcante e Mello (2015, p. 434) ainda afirmam que o conhecimento em si não expressa o que o aluno aprendeu, mas se manifesta na ação objetiva dos sujeitos; logo, o conhecimento é o meio e não o fim para subsidiar as ações. Por isso, é importante “promover atividades que instiguem a investigação, estimulem a capacidade crítica, em diversificados cenários de prática, respeitando-se as diferenças e os ritmos de aprendizagem”. Nesse sentido, a avaliação também acontece de forma singular, articulando a teoria e a prática, nas diferentes atividades realizadas pelos alunos e que necessitam da intervenção do cuidado em saúde, procurando aproximar a avaliação de uma função diagnóstica, formativa e processual e de uma formação crítica/reflexiva.

Gomes, Silva e Moreira (2015) acreditam que a avaliação na educação profissional não é diferente de outras modalidades, porém existem particularidades na execução e nos métodos, e uma série de diversidades que requer observações, acompanhamentos, envolvendo a prática além da teoria, bem como, os aspectos relacionados com o contexto social, sua inserção no mercado de trabalho e sua profissão. Em sua pesquisa, as autoras refletem que a avaliação opera com desempenhos provisórios e, nesse processo em construção, os resultados servem para subsidiar um passo mais à frente.

Para Zocche (2007), em suas considerações sobre a avaliação na educação profissional em saúde, esta exige um repensar e um novo compromisso com as competências dos aprendizes para o trabalho em saúde. A autora afirma que a avaliação “precisa constituir-se num espaço de reflexão, de rearranjo e de trocas, porque senão correremos o risco de ‘conformar’ cada vez mais o aprendiz e anular o potencial criativo do ser profissional da saúde” (s.p., grifo da autora). Zocche faz crítica ao modo como a avaliação cognitiva e laboral – que necessita ser resignificada – é elaborada porque avaliar é um momento de aprender a aprender e envolve produção de sentidos, sentimentos, afetos, reflexões e atitude e deve expressar o sentido de reinventar saberes, de envolver os sujeitos envolvidos a pensarem sua própria história procurando construir e reconstruir a realidade com vários olhares – que, no

caso da saúde, envolve o ato de cuidar. Saraiva e Masson (*apud* ZOCICHE, 2007) mencionam que

[...] a qualificação e avaliação necessárias estão em acordo com os princípios que reconhecem as experiências dos aprendizes no contexto do trabalho, o que obriga a mudança nos métodos de avaliar, reconhecendo não só o desempenho final em notas, conceitos ou escalas, mas também a trajetória percorrida e a experimentação subjetiva.

Castro (2016), em sua dissertação de mestrado sobre avaliação de aprendizagem no ensino profissional em saúde, a partir de sua vivência na Escola Técnica em Saúde “Enfermeira Izabel dos Santos”, menciona que é necessário desconstruir a prática de avaliação arraigada, ou seja, rompendo com a cultura da memorização e classificação, para reconstruir outra prática avaliativa. Afirma ainda, a partir da sua pesquisa, que diante das falas apresentadas é possível identificar que o que promove o entendimento e a mudança de posicionamento de um sujeito frente à “avaliação formativa é o seu tempo de debate, da articulação teoria/prática dentro de uma escola que adote estas concepções” (CASTRO, 2016, p. 110).

Em seus estudos, a autora faz uma reflexão acerca da formação docente para o ensino profissional: foi consenso que uma capacitação pedagógica de 40 horas não transforma um profissional de saúde em um docente, pois é difícil fazer neste curto espaço de formação um aprofundamento de questões como concepções de educação e sua relação com o processo de avaliação e do currículo e sua natureza.

3.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO

Muitos autores asseveram que a avaliação no contexto escolar não deve se limitar a avaliar o discente, mas outros aspectos também precisam ser analisados, como é o caso do currículo. Sacristán (2007, p. 297) chama atenção que não interessa apenas aos docentes colocar a avaliação como um meio para resolver os problemas técnico-pedagógicos, mas também “devem concebê-la como um caminho para entender o currículo real do aluno/a”. Já Silva (2007), baseado nos estudos de Bernstein, afirma que não deve se separar as questões de currículos das questões pedagógicas e de avaliação no processo de ensino. O currículo, segundo o autor, representa uma arena de poder no interior das escolas, uma área contestada politicamente, com interesses e vieses ideológicos de quem os planeja e executa. Muito se observa, nos momentos de avaliação no ensino profissional em saúde, os alunos referirem que

a teoria apresentada em sala de aula se distancia de suas práticas e realidade. E o que isso pode significar?

Lopes e Macedo (2005) apresentam algumas contribuições sobre currículo, em que mencionam que até a década de 1980 o currículo no Brasil tinha uma forte influência das teorias americanas, com viés funcionalista, viabilizadas em nosso país por acordos internacionais vinculados à economia. Segundo as autoras, com o início da redemocratização do Brasil, ganhou força o pensamento marxista que vai influenciar outras teorias de currículo. O campo do currículo passa a ter influências do enfoque sociológico, contrapondo-se ao enfoque psicológico, ou seja, um pensar em relação ao currículo com entendimento mais ampliado, como construção social do conhecimento, vinculado à concepção de homem e de sociedade. “O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-moderno e pós-estruturais que convivem com as discussões modernas” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 16). Dessa forma, as autoras postulam que há uma multiplicidade, característica da contemporaneidade, não só nas orientações teórico-metodológicas, mas nas tendências que se inter-relacionam produzindo híbridos¹⁷ culturais.

Por outro lado, nesse mesmo período temos a influência do neoliberalismo e a idéia de que a escola deve fazer de suas estratégias educacionais uma pedagogia das competências, perpassando de maneira ampla o espectro teórico neoliberal. Assim, a educação tem o propósito de reproduzir a força de trabalho e de realizar a formação conforme os interesses do mercado de trabalho, priorizando as competências necessárias para adaptação do trabalhador estudante para as necessidades do capital.

Essa pluralidade, ainda de acordo com Lopes e Macedo (2005), decorre da necessidade de definição do campo do currículo, capaz de influenciar propostas curriculares e práticas pedagógicas. O campo do currículo passa a ser um campo produtor de teorias legitimadas pelas lutas e sujeitos que debatem sobre esse objeto de estudo. Por isso, as relações do poder dominante podem estar determinando aportes que servem a seus interesses e objetivos. Diferentes concepções de currículos foram sendo concebidas, na medida em que mudanças históricas e epistemológicas foram sendo desencadeadas.

¹⁷ O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades. Oportunidades, devido aos embates entre grupos e sujeitos que o processo de hibridação envolve; riscos, porque pode provocar compreensões equivocadas; e, ambivalências, considerada a polissemia que envolve o termo, ou mesmo entendendo e atribuindo à produção híbrida um alcance que extrapole a sua configuração conceitual na teoria contemporânea. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 187)

Ciavatta e Ramos (2012), na discussão sobre currículos, pontuam que a relação que trabalho e educação assumem nos processos formativos não é inocente; ambos trazem a marca dos embates que acontecem no campo das relações sociais, sendo parte desta, a luta hegemônica entre capital e trabalho e, nesse contexto, está o trabalhador. A formação humana está relacionada com o mundo do trabalho, em suas relações sociais, construídas nos meios de produção e no espaço escolar. Assim, pode-se afirmar que o trabalho e a educação e sua historicidade são unidade constituinte da formação humana.

Trazendo mais especificamente para o campo da educação profissional, Ramos (2016, s.p.), nos estudos sobre a construção de currículo na perspectiva de classe, destaca ser importante o princípio da historicidade, isto é,

a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender o processo histórico da luta social pela produção da existência e, assim, a historicidade e as contradições das relações de trabalho, culturais, científicas e pedagógicas. Por esta concepção, entendo que os componentes curriculares são formas de organizar conteúdos de ensino à luz dos seus respectivos campos de referência e das finalidades da formação.

Ramos (2016), em sua análise sobre currículo na perspectiva de classe a partir das diretrizes curriculares (LDB e DCNs), menciona que a ideia de competência não desaparece nas atuais diretrizes curriculares do ensino profissional brasileiro. De qualquer forma, muito por conta das lutas e resistências dos educadores, a influência da pedagogia das competências foi minimizada. Nesse contexto, as atuais Diretrizes recorrem a alguns princípios da concepção histórico-crítica, de forma híbrida, mas, a concepção da pedagogia das competências está, ainda assim, por exemplo, na base de Programa Internacional de Avaliação de Estudante.

Marques (2002, p. 22), ao refletir sobre a formação profissional na saúde com base nas competências, afirma que, para superar uma proposta meramente tecnicista, é necessário compreender as competências numa dimensão humana social. No caso da saúde, os currículos devem ser estruturados a “partir de uma leitura de realidade que transcenda a perspectiva biológica”, mas que busquem estabelecer relações político-pedagógicas que irão orientar a formação profissional, que só tem sentido, se levar a uma atitude consciente e reflexiva em relação ao mundo do trabalho e na esfera social.

Ainda hoje no Brasil, percebe-se o predomínio de currículos disciplinares, de forma fragmentada, alinhados a uma proposta cartesiana, principalmente no ensino superior. Por outro lado, desde 2001, para os cursos da área da saúde, tem-se construído diretrizes

curriculares com um perfil profissional com competências, habilidades e conteúdos para atuar nos serviços de saúde, considerando o processo da reforma sanitária e o SUS. Foram instituídas Políticas, através do Ministério da Saúde, como o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde para os Cursos de Medicina – PROMED e para todos os cursos da área da saúde, o Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde – Pró-Saúde. Também foi lançado o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde, com o objetivo de realizar a formação dos profissionais a partir da integração entre ensino-serviço-comunidade-gestão e o PET-Saúde/Interprofissionalidade, que faz parte do conjunto de ações do Plano para a Implementação da Educação Interprofissional (EIP) no Brasil, conforme chamado realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) no ano de 2016. A intenção é fomentar a educação em saúde fazendo o uso da interdisciplinaridade, vinculado a processos metodológicos e avaliativos no sentido de reorientar a prática profissional, a partir de uma prática pedagógica crítica, buscando a formação de profissionais reflexivos na atuação nos serviços de atenção à saúde.

Para Lucília Machado (*apud* AMADO, 2016), há diversas formas de integração de currículos, como por área de conhecimentos, por esquemas conceituais, por complexos temáticos, centrados na resolução de problemas, entre outros, e ainda, essa integração pode se referir ao modo diferenciado das formas subsequente e concomitante que é ofertado os cursos no ensino técnico e médio.

No PPP da ETSUS Blumenau (2011) é mencionado que o currículo integrado é o orientador da formação profissional em saúde, articulando o trabalho com o ensino e ao mesmo tempo com a prática e a teoria, assim como ao serviço e à comunidade. São utilizadas como referencial teórico as considerações feitas por Pereira e Ramos (2006):

Um currículo organizado sob essas bases expressaria o princípio da integração ensino-serviço, uma vez que nesse plano pedagógico os problemas e suas hipóteses de solução teriam como pano de fundo as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve. Assim, esperava-se que a realidade se tornasse a referência problematizadora e as ações educativas fossem coerentes com a proposta da reforma sanitária, no sentido de reorientar a prática profissional. (*apud* ETSUS Blumenau, 2011, p. 18)

Em relação ao currículo integrado, Alencar e Pizzi (2013, p. 198) entendem que este deve ter um plano pedagógico que “articule dinamicamente os diversos saberes, levando em consideração as características sócio-culturais do próprio curso e do meio onde está acontecendo o processo”. Como o ensinar é um ato político, “logo, se a instituição optar por

um ensino integrado diferenciado tem que se comprometer e repensar a instituição como um todo, ainda que o currículo por si só não garanta a integração”.

Já por currículo oculto, Silva (2007, p. 80) compreende uma constituição daqueles elementos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial, mas que contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais como, por exemplo, regras, comportamentos, valores, atitudes, rituais que, em geral, não são explícitos, mas aparecem no cotidiano de aprendizagem e são operacionalizados de diversas formas. O currículo oculto ainda expressa majoritariamente os valores da ideologia dominante, embora seja frequentemente objeto de disputa. O autor pondera que houve certa trivialização sobre o conceito do currículo oculto e, com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

O currículo, segundo Amado (2016), é um dispositivo que contribui no processo de formação dos sujeitos; não é neutro, dessa forma, as práticas e estratégias pedagógicas que são desenvolvidas incidem diretamente na produção de subjetividades dos sujeitos. O autor também menciona que tanto o currículo quanto a avaliação são dispositivos pedagógicos que vão possibilitando modificações nas relações e transformando a realidade social. Esse efeito, de acordo com Amado (2016), depende da forma como se permite as discussões e da resistência, por parte dos alunos e da sociedade na qual eles estão inseridos, das práticas instituídas.

Importante pensar o espaço pedagógico como ambiente de reflexões, de lutas e resistências de práticas estabelecidas, com o objetivo de construir outras formas de pensar e agir. Convém resgatar as considerações de Bilhão (2010) sobre a consciência de classe, que se constitui nos espaços de batalha, sendo a resistência, as mobilizações e a luta em todos os espaços a alternativa para os trabalhadores. Para Badaró (2017, p. 32), a consciência de classe não é algo que se possa medir em função das subjetividades de classe, mas esta “se materializa na ação da classe como sujeito [...]. Na discussão da classe atuando como sujeito, obviamente, são fundamentais suas formas de organização e suas estratégias de intervenção política como classe”. Para pensar numa formação que atenda à perspectiva de classe, é necessário que se vincule o currículo a projetos que estão atrelados ao desenvolvimento econômico e social, pensando que nesse movimento as relações se estabelecem, as tecnologias se modificam, bem como as necessidades da população.

Dessa forma, considerando os diferentes elementos destacados, é importante que os currículos pensados e os desenvolvidos articulem diferentes saberes, levando em conta as características sociais e culturais tanto das diretrizes dos cursos, como do meio onde acontece o processo.

A ETSUS Blumenau, ao desenvolver seus planos curriculares dos cursos técnicos e de qualificação profissional, considera alguns pressupostos relacionados aos trabalhadores, ao ensino, ao contexto da saúde e o trabalho em saúde, segundo seu PPP (2011):

- Formação de um sujeito crítico-reflexivo, para o mundo do trabalho, fundamentada nos princípios da igualdade, liberdade e gestão democrática;
- O trabalho assumido como princípio educativo, integrando-se com a ciência, tecnologia e a cultura, como base no desenvolvimento da proposta político-pedagógica e do currículo;
- Interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica, articulando conhecimentos gerais e específicos, tendo como referência o trabalho, a ciência e a cultura;
- Integração entre ensino, serviço, gestão e comunidade, articulando saberes e práticas e diferentes políticas, com vista à transformação da prática por meio da aprendizagem coletiva e significativa;
- Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, com compromisso com a sustentabilidade ambiental, a preservação da saúde e o desenvolvimento social;
- Atenção em redes, para atenção contínua, integral e humanizada envolvendo outras políticas, serviços e profissionais, procurando romper com a fragmentação do SUS no sentido de alcançar os seus princípios e diretrizes;
- O ensino como um processo de mudança/transformação social, vinculado à realidade e aos contextos em que estão inseridos os atores envolvidos;
- Concessão de uma formação que estimule a autonomia discente tornando-o copartícipe em seu processo formativo.

O processo de organização curricular é realizado através de oficinas, envolvendo os profissionais da escola, alunos egressos e trabalhadores das áreas envolvidas diretamente e de outras políticas inseridas nos cuidados em saúde.

Para o desenvolvimento do currículo é necessária a avaliação como forma de mensurar sua eficácia e o método utilizado para avaliar vai valorar os aspectos cognitivos, as singularidades e particularidades de cada cultura na construção dos conhecimentos, indo ao encontro da avaliação formativa, que é a proposta de avaliação da ETSUS. Por outro lado, como dizem Hypólito e Ivo (2013), a avaliação em alguns programas de larga escala, como, por exemplo, o ENEM, demonstra a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais com o deslocamento da educação para a esfera do econômico, buscando de forma desenfreada índices de resultados. Essa busca incessante por números e

resultados, a avaliação fica com centralidade no indivíduo e não no processo e nas particularidades dos alunos e contexto escolar, o que não garante a qualidade de ensino.

3.3 SABER PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Alguns autores como Tardif (2002), Franzói e Silva (2014), Nóvoa (1992), Magalhães (2014), entre outros, trazem em seus estudos que a formação docente está atrelada à sua prática profissional e suas condições de trabalho. Interessa também compreender o saber profissional, pois se entende que este está intrinsecamente interligado com a formação docente e suas atividades profissionais.

Para Tardif (2002), o saber docente é plural e decorrente do seu trabalho, das diversas fontes de conhecimento. Essas fontes podem ser oriundas da sociedade, da família, das instituições de ensino e atores educacionais. Dessa forma, segundo o autor, os professores se utilizam desses saberes advindos das relações que esses estabelecem no meio social, e que, através dos mecanismos como currículo, didática e outros instrumentos entrelaçam o saber e o ensinar.

Além de ser plural, o saber também é temporal, segundo Tardif, pois é adquirido no contexto da história da vida de cada docente, marcado também pela carreira profissional. Esses saberes são construídos no decorrer das experiências e se constituem como um alicerce à prática que, refletida, retomada, produz sua própria prática profissional. Já para Ramos (2012, *apud* MAGALHÃES, 2014, p. 97),

o trabalho e, conseqüentemente, o saber profissional é um processo de transformação prática do conhecimento abstrato em que os critérios de coerência e eficácia assumem uma tensa relação mediada pela experiência e pela reflexividade profissional visando a resultados concretos. Por outro lado, em razão do exposto, queremos desvincular tal especificidade do critério utilitário que correntes da epistemologia adotam para “validar” um conhecimento independentemente da possível coerência com a realidade que o mesmo procura conceituar (pragmático-utilitário). (*apud* MAGALHÃES, 2014, p. 375)

Magalhães (2014), ao realizar pesquisa sobre saberes docentes, afirma, em suas conclusões, que os saberes das ciências pedagógicas que constituem a cultura docente podem estar presentes nas experiências vivenciadas enquanto alunos nos cursos de formação para os professores. Ainda enfatiza que os docentes por ele pesquisados consideraram significativa a formação docente, pois esta possibilita ressignificar a sua própria experiência à luz dos

conhecimentos adquiridos e também refletir sobre sua ação. O autor conclui em seus estudos que a

formação continuada pode ser um importante caminho para fomentar processos de discussão sobre o trabalho docente e o ensino, bem como a produção de conhecimento de modo colaborativo entre universidade e escola. (MAGALHÃES, 2014, p. 380)

Franzoi e Silva (2014), em suas pesquisas sobre saberes na docência na educação profissional, mencionam que a experiência na atividade profissional vai compondo um repertório de saberes onde o docente passa a compreender e interpretar novas situações. Porém, também indagam que, além das experiências, a formação deve contemplar conhecimentos na área da profissão anterior em conjunto com os saberes pedagógicos para que esses profissionais se sintam mais seguros em sua prática no ensino profissional.

As autoras ainda dizem que o exercício da docência no ensino profissional tem especificidades e convive com dilemas, e que um deles é a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual que permeia a educação profissional. Na educação não existe uma atuação neutra, e, por vezes, o não posicionamento frente às situações pode privilegiar os interesses hegemônicos.

Na ETSUS Blumenau, o processo formativo dos docentes acontece através de capacitação pedagógica, geralmente ofertada antes de iniciar os cursos, tanto para os cursos técnicos de longa duração, quanto para os aperfeiçoamentos e capacitações que são de curta duração. O PPP da escola prevê carga de 88 (oitenta e oito) horas, seguindo a Portaria nº 1.996/2007, sendo que 40 (quarenta) horas são utilizadas para desenvolver a primeira etapa que envolve temas sobre concepções pedagógicas, metodologias de ensino e planejamento, função docente e estratégias de ensino e avaliação de ensino. As demais 48h são para os encontros de avaliação de aprendizagem, que envolvem conselhos de classe e planejamentos de aula no decorrer do curso. Para alguns cursos de curta duração, essa carga horária é flexível, conforme situação de formação dos docentes. O quadro de docentes, em sua maioria, é contratado por projetos e a capacitação é realizada posteriormente, sendo que no decorrer dos cursos são acompanhados pela equipe de coordenação técnico-pedagógica da ETSUS Blumenau.

Além da capacitação pedagógica desenvolvida pela ETSUS, também os docentes que atuam tanto em sala de aula como no serviço são inseridos em especializações com o objetivo de fomentar a formação docente realizada por Universidades parceiras da ETSUS Blumenau.

Segundo o livro sobre a história da ETSUS Blumenau (2016), relata-se que desde o início das atividades da escola (1956) sempre houve uma preocupação por parte da instituição na formação dos docentes que desenvolvem a formação profissional em saúde. Houve momentos, por exemplo (final da década de 1990 e início de 2000), que a formação docente envolveu uma grande quantidade de profissionais devido a mudanças nas estratégias de ensino, nos currículos, metodologias de ensino e avaliação. Nas oficinas de formação docente realizadas se utilizava da metodologia da problematização, sendo essa a referência para o desenvolvimento do ensino na ETSUS Blumenau até os dias atuais. Dessa forma, os docentes nas oficinas pedagógicas já podem ir vivenciando esse método. É a teoria sendo refletida na prática.

Além dos encontros sistemáticos para reflexões acerca dos temas já mencionados acima, a equipe técnica-pedagógica realiza, no decorrer dos cursos, o acompanhamento pedagógico. Essas reuniões também possibilitam discussões acerca dos elementos que envolvem o processo formativo e que, de certa forma, também agregam novos conhecimentos e reflexões da ação pedagógica dos docentes e da equipe que faz esse acompanhamento. Segundo Ferreira *et al.*, (2018) a formação profissional requer um pensar que se está sempre em construção, que se está sempre aprendendo, com as experiências de outros sujeitos e com as próprias experiências, estando, portanto, sempre em estado de porvir.

4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETSUS BLUMENAU

4.1 A ETSUS BLUMENAU: SUA HISTÓRIA

A Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) é composta por 36 Escolas Técnicas e Centros Formadores. É uma rede governamental, criada pelo Ministério da Saúde (MS), pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) para fortalecer a formação do pessoal de nível médio que atua na área da Saúde. É uma estratégia de articulação, de troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento em Educação Profissional em Saúde.

As ETSUS são núcleos formadores importantes e estratégicos para o SUS. A principal especificidade dessas instituições é a capacidade de ofertar de forma descentralizada as atividades formativas. Para isso, utilizam as unidades de saúde como espaços de aprendizagem e qualificam pedagogicamente os profissionais de nível superior dos serviços para atuarem como professores. Além disso, organizam seus currículos considerando a realidade regional de atuação e têm como estratégia pedagógica a integração ensino-serviço, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

A ETSUS Blumenau compõe a Rede de Escolas Técnicas desde 2009, mas já desenvolve Educação Profissional para os trabalhadores de saúde desde a década de 1950. Iniciou suas atividades mais precisamente em 1956, por iniciativa do médico Affonso Balsini, que promoveu uma articulação junto à Prefeitura Municipal de Blumenau para instituir a Escola de Auxiliar de Enfermagem (EAE), por meio da Lei municipal nº 763/1956. A EAE se instalou anexa ao Hospital Santo Antonio, no Município de Blumenau, e tinha por objetivo fazer a formação dos auxiliares de enfermagem. Teve sua autorização para funcionar, por meio da Portaria nº 124, de 13/04/1959, do Ministério da Educação e Cultura, regulamentado pelo Decreto Federal nº 651, de 08/03/62. Em 1997, passou de Escola Auxiliar de Enfermagem para Escola Técnica de Saúde (ETS) do Município de Blumenau e, em 2011, como Escola Técnica do SUS de Blumenau (ETSUS Blumenau) e, no ano de 2016, foi acrescentado ao seu nome – Dr. Luiz Eduardo Caminha, como forma de homenagear esse médico que teve contribuições importantes na saúde pública de Blumenau. Desde o início de suas atividades, a ETSUS Blumenau sempre foi uma escola pública, vinculada à Prefeitura Municipal de Blumenau (PINTARELLI; CAMPOS; GUIMARÃES, 2016).

A ETSUS Blumenau é corresponsável pela qualificação e formação da força de trabalho para o SUS nas três macrorregiões de saúde, conforme Deliberações nº 457 e nº 458/2012, da Comissão Intergestora Bipartite de Santa Catarina (CIB/SC), envolvendo os 53 municípios das regiões da Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí (AMMVI), da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI) e da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI).

Na retrospectiva do contexto histórico da ETSUS Blumenau, de seus mais de 60 anos de atuação no ensino profissional em saúde, os avanços micro decorrem de outros movimentos macro, envolvendo aspectos históricos nacionais e interferências internacionais no campo da legislação, das ações e de concepção teórico-metodológica. Outros aspectos ligados à gestão da política de saúde, as diversidades das políticas públicas, os avanços tecnológicos do mundo do trabalho também vão compor as mudanças e os avanços da Escola, inclusive na sua finalidade.

No início, a Escola tinha por objetivo formar profissionais de Enfermagem (auxiliar de enfermagem), o que se configurou até o final da década de 80. A partir da década de 90, outras categorias também foram inseridas na formação da Escola, como o técnico de enfermagem, técnico em vigilância em saúde, técnico em saúde bucal, entre outros cursos de especialização técnica, aperfeiçoamentos e capacitações. Hoje, além da educação profissional técnica de nível médio, estamos inserindo também em nossas formações os trabalhadores de nível superior junto aos de nível médio em cursos de aperfeiçoamento e capacitações, pensando no trabalho em equipe, na interdisciplinaridade e na integralidade na atenção em saúde.

4.2 A AVALIAÇÃO NA ETSUS BLUMENAU

Em relação à avaliação, nas legislações voltadas para o ensino, na década de 60, a mesma era referida como “exames escolares”, e, nos anos de 1970, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 14, menciona que na “avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final”. Na nova LDB de 1996, Lei nº 9.394, embora no enunciado do artigo 24 faça referência à avaliação com a ideia de “verificação do rendimento escolar”, o mesmo traz um avanço quando diz que, além de preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação deve ser contínua e cumulativa, não em momentos isolados do resto do processo. Essa concepção de avaliação é reafirmada

também na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, em seu artigo 34, que trata das diretrizes curriculares do ensino profissional e observa que cabem às instituições de ensino criar diretrizes metodológicas para o acompanhamento do desenvolvimento dos saberes do estudante.

Nesse movimento nacional, a ETSUS Blumenau também incorpora essas diretrizes e faz mudanças em seus processos de ensino. Até o início da década de 90, o ensino na Escola embasava-se na concepção pedagógica tradicional, era organizado e desenvolvido por enfermeiras religiosas, da Congregação Franciscana de São José/SC, tendo suas primeiras décadas de atuação em regime de internato¹⁸ e semi-internato (PINTARELLI; CAMPOS; GUIMARÃES, 2016, p. 4). Nos registros consta que havia reuniões pedagógicas para avaliação dos alunos, onde estes faziam recuperação no final das disciplinas, e, quando não atingissem a média cinco, eram reprovados. Os critérios discutidos eram a conduta dos alunos, falta de interesse e a maturidade ou não dos mesmos (ETSUS Blumenau, 1978 *apud* DANIELSKI; GUIMARÃES, 2016, p. 18-19). Consta nos Regimentos Escolares da Escola (1956; 1972) que havia uma Banca Examinadora que fazia avaliação, que julgava as provas e atribuía as notas de 0 a 10. O aluno que atingisse média cinco era considerado aprovado. As provas eram realizadas de forma escrita e oral. Pode-se perceber que a avaliação realizada pela escola nesse período privilegiava a atribuição de notas de forma a classificar os alunos. Hoffmann (2012), em sua análise sobre avaliação classificatória, pontua que as notas e provas por si só funcionam com uma rede de segurança em relação ao poder exercido entre os envolvidos no processo de aprendizagem, mas que não garante ensino de qualidade e reforça a ideia de uma escola para poucos.

Já no regimento escolar da ETSUS Blumenau (1989), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, consta que os alunos que atingissem frequência de 75% e rendimento nas disciplinas teóricas acima de oito eram aprovados e os demais faziam exame final. De acordo com o regimento, a avaliação será feita durante o processo educacional e servirá de base para o professor atribuir a nota. Para tanto, serão utilizados instrumentos como observação, tarefas realizadas, trabalhos individuais e em equipe, estágios, testes escritos e orais, pesquisas, entre outros (ETSUS Blumenau, 1989, p. 21). Cabe lembrar que esse regimento foi aprovado no mesmo período em que o Projeto de Formação em Larga

¹⁸ O regime de internato (onde os alunos permanecem na instituição para estudar e morar) é extinto em 1985, dadas as dificuldades financeiras da Escola de manter esse sistema.

Escala¹⁹ estava acontecendo no país. Embora não houvesse menção, percebe-se um movimento de considerar a avaliação como um processo no decorrer das atividades educativas e a utilização de outros instrumentos além das provas. Conforme ata de reunião pedagógica (1985), por exemplo, que trata sobre avaliação do curso de auxiliar de enfermagem realizada pela escola, consta que houve melhoras no nível de conhecimento do curso de Enfermagem, muito por conta da interação com outros espaços de trabalho, onde o aluno tem contato com outras realidades. Esse documento menciona também que a supervisão técnica feita pelo enfermeiro nos locais de estágio resultou no aprimoramento da atividade profissional do auxiliar de enfermagem. Vê-se uma preocupação da Escola, já nesse período, com a aproximação da realidade, com a qualidade do ensino e do trabalho realizado pelos profissionais de saúde. Por outro lado, é relatado nessas atas (1988) que a relação professor-aluno deva ser discreta, ficando claras as limitações e as relações de poder estabelecidas pela instituição, o que remete ao pensamento de uma concepção pedagógica tradicional.

Pensando em romper com essa prática e no desenvolvimento do educando, a partir do período de 1980 houve mudanças e a escola ousou pensar processos avaliativos comprometidos com a transformação social, correlacionando-os a uma concepção de educação, de homem e sociedade. O sentido da avaliação foi pensado como um elemento que acontece ao longo das atividades realizadas em sala de aula, onde o docente pudesse acompanhar a construção do conhecimento e não apenas um resultado ao final do curso; isso permite identificar eventuais dificuldades e responsabilizar o docente e o aluno na mudança de estratégias (ETSUS BLUMENAU, 1998).

4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ETSUS BLUMENAU

Em 1998, a ETSUS Blumenau construiu o seu primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP), seguindo as orientações do Ministério da Saúde, realizando encontros, através de oficinas, para sua elaboração, com a participação de representantes dos alunos e egressos da Escola, docentes, supervisores de curso do serviço, serviços gerais, administração escolar da Escola, e representantes da equipe técnica e gestor da SEMUS de Blumenau (ETSUS BLUMENAU, 2005, p. 5). Este foi concebido como marco histórico-legal de mudanças no

¹⁹ Projeto de Formação em Larga Escala (década de 1980) foi uma estratégia de formação, visando à qualificação de uma força de trabalho empregada no setor de saúde, em consonância com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira, que propunha a democratização do sistema de saúde, bem como mudanças na prática profissional dos trabalhadores deste setor.

processo de aprendizagem na Escola. Para Pronko *et al.* (2011, p. 131), o projeto político pedagógico é

[...] um instrumento que confere organicidade ao trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da instituição formadora por meio de ações que combinem a reflexão e o fazer pedagógicos. Portanto, é um documento que implica uma permanente construção. Ao definir a intenção da escola, define também o tipo de trabalhador que pretende formar, suas características mais importantes e seu perfil profissional.

Consta no PPP (1998) da ETSUS que a filosofia da escola está centrada no processo de trabalho em saúde, e o trabalho enquanto princípio educativo, unindo as questões do mundo do trabalho e da cultura, para formação de indivíduos com a capacidade de se inserir na vida social e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador. A concepção de ensino pensada pela ETSUS era para uma formação de indivíduos para cidadania ativa, baseada em Gadotti (1997). A proposta pedagógica mencionada muito se assemelha com a pedagogia libertadora pensada por Paulo Freire, em que se refere que no processo pedagógico tanto o educador como o educando, ambos aprendem. A educação é concebida enquanto prática da liberdade e prática social que tem o propósito de operar mudanças.

Além de mudanças na concepção de ensino, a partir de 1998 a ETSUS Blumenau começa a discutir mudanças também na metodologia de ensino, utilizando como referências Berbel e Bordenave, bem como as experiências que a UFSC já acumulava nesse período em relação à metodologia da problematização.

A metodologia da problematização, segundo Berbel (1995), surge dentro de uma visão da educação libertadora, com seus fundamentos em Paulo Freire, e, posteriormente em Saviani, Libâneo e Luckesi, entre outros, que abordam as teorias histórico-críticas da educação. Tem como referência o Método do Arco, de Charles Maguerez²⁰ (1970), adaptado no Brasil por Bordenave na década de 1980. A metodologia da problematização estimula os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem, cabendo ao professor mediar uma situação a partir da realidade social concreta que, ao refletir sobre, produz aprendizagens significativas. Ela

²⁰ O agrônomo francês Charles Maguerez elaborou o relatório “Elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola”, no qual sistematizava o “Método do Arco” nas etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática). Este método foi designado como “*metodologia do arco*” porque as suas cinco etapas de funcionamento começam e terminam na realidade, descrevendo a sequência dos seus trabalhos um arco.

[...] mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação. Proporciona a estes amplas condições de relação teoria-prática. Estimula o trabalho junto a outras pessoas da comunidade, no local onde os fatos ocorrem; provocam algum tipo de alteração em todos os sujeitos, mesmo durante o processo, além das possibilidades de aplicação das hipóteses de solução. (BERBEL, 1995, p. 14).

A metodologia da problematização segundo o PPP (1998) da ETSUS Blumenau, traz a perspectiva de contribuir para o avanço no processo formativo dos trabalhadores de saúde, para a melhoria da qualidade na prestação dos serviços, com cidadãos inseridos em suas comunidades. Por isso a proposta metodológica requeria uma reflexão crítica do sistema de saúde, da educação e do trabalho.

Como marco legal, o PPP está estruturado seguindo as diretrizes da LDB/1996, da Lei nº 8.080/1990, que dispõe sobre a organização do SUS, e o Decreto nº 2208/1997, que trata também da educação profissional. Menciona que a partir dos avanços tecnológicos e da capacidade de promover saúde, o perfil do profissional que se necessita é de um sujeito capaz de desenvolver o trabalho em equipe, onde não exista fragmentação do processo de trabalho, buscando a autonomia e a resolutividade no processo de trabalho.

Ainda no PPP (1998), a avaliação é apresentada como um processo que se desenvolve em todos os momentos da atividade pedagógica, como um mecanismo de reflexão envolvendo o aluno, o professor e o programa de ensino, “oferecendo subsídios para diagnosticar, intervir e redefinir os encaminhamentos mediante as necessidades” (ETSUS BLUMENAU, 1998, s.p.). O documento menciona a participação, a autoavaliação e a dramatização como recursos para avaliação durante o processo de aprendizagem. Cita, ainda, os instrumentos como Registro de Fatos – onde seriam anotadas as situações significativas que possibilitariam ao supervisor interpretar a evolução dos educandos e a Lista de Observações – “observações de situações que se apresentam de forma espontânea” (ETSUS BLUMENAU, 1998) e avaliação mediante as atividades desenvolvidas pelos alunos como, por exemplo, pesquisa, seminários, interpretação de textos, entre outros. Estes elementos fazem parte do processo de avaliação da Escola neste período.

Embora a LDB de 1996 não mencionasse o conceito de competências, na revisão curricular dos cursos da ETSUS, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, já em 1998/2000, foram reorganizados segundo essa diretriz, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Apenas no PPP revisado no ano de 2005 é que vai constar a concepção de competências, baseada em Deluiz (1995), compreendendo esta

[...] como um conceito político-educacional abrangente, como um processo de articulação e mobilização gradual e contínua de conhecimentos gerais e específicos, de habilidades teóricas e práticas, de hábitos, atitudes e de valores éticos, que possibilite ao aluno o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, além de sua efetiva auto-realização. (DELUIZ, *apud* ETSUS BLUMENAU, 2005, p. 16)

Os colaboradores da escola que participaram desse momento referem que foi muito difícil a compreensão sobre o ensino por competências, pois as escolas tiveram que assumir o currículo por competência, publicado nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (2000), sem muitas discussões e compreensão acerca dos conceitos.

No PPP de 2005 consta, no item sobre avaliação, além do que já foi mencionado no documento de 1998, a questão da avaliação por competência, afirmando que se pretende verificar “as competências tácitas e as construídas durante o processo de aprendizagem”, observando a capacidade dos indivíduos em mobilizar, articular, com autonomia, criticidade e postura ética, “seus recursos subjetivos, bem como os atributos construídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem – conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas” (ETSUS BLUMENAU, 2005, p. 18).

Pensar na avaliação em um currículo orientado por competência é compreendê-la como parte do trabalho pedagógico nos diferentes espaços de ensino, não menos importante de qualquer ato no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deve ser processual, de caráter participativo, de forma contínua e dinâmica, por meio de diferentes atividades no cotidiano de sala de aula e no processo de trabalho, nas ações na comunidade, em pesquisas de campo, atividades de dispersão, de ensino-serviço e estágio supervisionado, entre outras.

Em 2011, o PPP teve mais uma adequação interna, incluindo alguns estudos sobre competências e avaliação e sobre o ensino-serviço, alargando sua compreensão para aquilo que a Escola se propõe enquanto concepção de ensino. Vale ressaltar aqui que todo o processo de construção dos referenciais acerca da concepção pedagógica e o processo de avaliação da ETSUS Blumenau foram sendo ressignificados em suas ações de ensino a partir dos referenciais de Deluiz (1995) e Ramos (2001). O mesmo se aplica a outras experiências pedagógicas realizadas na escola e em outras instituições de ensino, como da UFSC, por exemplo, que também foram incorporando outras análises e outros entendimentos.

A apreensão das competências exige que se conheça aquilo que está sendo proposto para o perfil do profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados; que se vá além dos objetivos de ensino, verificando a atuação dos saberes; do saber, saber fazer e saber ser – mobilizadores das competências; que resultam dos conhecimentos, habilidades e valores anteriormente consolidados, e agora reconhecidos. (ETSUS BLUMENAU, 2008, *apud* ETSUS BLUMENAU, 2011, p. 22)

Assim, para que a avaliação processual expresse concretamente as competências, é importante que esta esteja ligada ao planejamento, aos objetivos de ensino, e que seja organizada em conjunto com docentes, discentes e coordenação pedagógica, com o objetivo de propor mudanças no contexto do fazer. Dessa forma, “a avaliação por competência é concebida como uma atividade pedagógica permanente e indissociável da dinâmica do ensino – aprendizagem, não se trata, portanto, de avaliar para excluir, mas sim para incluir” (ETSUS BLUMENAU, 2011, p. 22).

Na avaliação de competências, há que se resguardar o caráter dinâmico e histórico desse desenvolvimento, referendado pelo contexto e pelo tempo nos quais se desenvolvem. Assim, é importante que as pessoas tenham tempo de viver suas experiências e de analisá-las, para conscientizar-se e ponderar sobre a utilização de seus recursos e habilidades, e sobre as distintas formas de mobilizá-los e avaliá-los. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 453)

Percebe-se, dessa forma, que embora a ETSUS Blumenau organize seus documentos de referência para o processo pedagógico com forte influência nas diretrizes e conceitos apontados pelas legislações (LDB, DCNs) e pareceres dos conselhos profissionais e de educação, ainda assim, fez seus movimentos internos no sentido de fazer a compreensão desse processo de ensino por competências e assim ir construindo outras estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, ultrapassando a tendência liberal tecnicista, que tem como diretriz, a preparação de indivíduos competentes, com bom desempenho para o mercado de trabalho, para uma proposta, que considera os sujeitos, sua história e suas necessidades para a vida.

Consta no PPP (2011) que a avaliação ocorre mediante a realização de atividades que envolvem resolução de problemas em situações concretas ou simuladas, através de estratégias pedagógicas como: estudo de caso, pesquisa de campo, aulas práticas, seminários, trabalhos individuais e coletivos, relatórios, dramatizações, “desencadeando um processo de pensar, refletir, levantar e comprovar hipóteses” (ETSUS BLUMENAU, 2011, p. 22-23).

A prática avaliativa da ETSUS Blumenau caracteriza-se, portanto, por uma observação sistemática por parte do docente e coordenações de curso tanto da parte teórica como da

prática, no sentido de verificar os avanços e as dificuldades dos discentes e também dos docentes e gestão escolar nos diferentes cenários de aprendizagem. Dessa forma, é possível detectar no percurso formativo situações em torno das quais é necessário realizar intervenções.

A autoavaliação é um das estratégias de pensar a avaliação com o discente e o docente no processo de ensino. A ETSUS Blumenau realiza a autoavaliação por meio de observações e atividades direcionadas no decorrer dos cursos desenvolvidos. Nesses seis anos que se vem aplicando a estratégia pedagógica de autoavaliação dos discentes e docentes para avaliação da aprendizagem, percebe-se mudanças tanto no modo de aplicar a estratégia, como no produto dos alunos. Em relação ao modo de realizar, o processo já ocorreu de maneira a permitir que o aluno falasse de si, sem nenhum direcionamento, e, dessa forma, percebeu-se que os alunos falavam de muitos assuntos, mas não de algumas especificidades como a relação teoria-prática, as questões relacionadas à didática, a autocrítica e sugestões para melhorar as fragilidades. Pensou-se, a partir desses dados, em dar algum direcionamento de forma a abranger alguns processos como a convivência social, envolvimento, responsabilidades com as atividades desenvolvidas, compreensão do processo de aprendizagem com possibilidades de novas práticas, interação com o trabalho, e outros que o aluno e ou o docente julgarem importante mencionar. É solicitado que sejam pontuadas as potencialidades/mudanças/fragilidades/propostas para ultrapassar as dificuldades.

A autoavaliação é realizada no decorrer dos cursos de forma descritiva e é utilizada nos momentos do conselho de classe e encontros pedagógicos, como forma de ter o olhar do discente para o processo de aprendizagem. Observa-se, pelos relatos da autoavaliação discente, que muitos dos alunos fazem a sua autocrítica já com indicativos de onde melhorar, mas é claro que precisam constantemente ser estimulados para atingir as propostas mencionadas. Outro ponto a destacar é a dificuldade do aluno em falar de si; ele geralmente aponta para os “outros”. Importante ressaltar que esse momento com os alunos é realizado pela coordenação técnico-pedagógica e pelo docente para, em conjunto, serem retomados os pontos que possuem fragilidades no processo de aprendizagem.

Vieira (2013), em sua dissertação de mestrado, afirma que a autoavaliação tem um papel estratégico na medida em que possibilita a regulação do processo de aprendizagem pelos próprios alunos. Permite um olhar crítico do aluno para que ele assuma suas responsabilidades. Pode ser um complemento eficaz das provas, testes e avaliação do docente. Assim,

[...] com uma participação ativa na discussão e negociação dos termos e efeitos da avaliação, o aluno que se autoavalia revela um grande envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem. (VIEIRA, 2013, p. 28)

Nessa direção da regulação da aprendizagem, Perrenoud (1998) refere que a avaliação oscila entre duas lógicas – a serviço da seleção e a serviço da aprendizagem, e cita a avaliação formativa como possibilidade de se fazer a regulação das aprendizagens, não se fechando em modelos prescritos, com objetivos fechados e didáticas pré-estabelecidas. O autor ainda faz referência que

[...] ir em direção à avaliação formativa é não mais fabricar tantas desigualdades, é criar os meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos. Ora, não se pode “matar todos os coelhos de uma só cajadada”: é indispensável, para lutar contra o fracasso escolar, deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis, ao menos não para todos os alunos. (PERRENOUD, 1998, p.154)

Dessa forma, é de suma importância a realização da autoavaliação do discente e docente como forma de abrir caminhos para ampliar os processos de aprendizagem. A ETSUS Blumenau recebe no ensino profissional em saúde muitos alunos com muitas dificuldades relacionadas à interpretação de textos, na escrita, na produção de textos, cálculos matemáticos, entre outros – decorrentes de um sistema de ensino formal que apresenta fragilidades e, por isso, como diz Perrenoud (1998), é primordial que se tenha estratégias tanto na gestão/planejamento da aula, como nos cuidados com os alunos em dificuldade, para que se possa propor mudanças mais precisas e qualitativas para o ensino, e isso coloca os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem em desafio constante.

Considerando esses aspectos em relação ao seu processo de avaliação, a ETSUS Blumenau elaborou seus próprios instrumentos, com o propósito de avaliar a aprendizagem de seus discentes por meio do relato descritivo tanto nos momentos de sala de aula, quanto nos momentos de atividades no serviço (ensino-serviço) ou no estágio supervisionado.

4.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A ETSUS Blumenau não se utiliza de provas e notas em seu processo avaliativo, como já mencionado, porém tem o contraditório que é os 70% das competências adquiridas, em que se utiliza um critério, que estabelece uma meta de 70% de competências alcançadas, a partir de informações constantes em relatórios de atividades de sala de aula e práticas, observações,

seminários, pesquisas, portfólios, autoavaliação discente, entre outros, realizadas de forma processual e registradas em instrumentos específicos. Embora não se valora com o número, ainda assim, pode-se questionar se a determinação de uma porcentagem de competências não significa, na prática, uma nova forma de nota.

Ao se falar de instrumento de avaliação, Hoffmann (2005) entende como todas as formas de expressão que permitem acompanhar o aluno em seu percurso formativo. Já Castro (2016, p. 39), menciona que os fatos descritos nos instrumentos de avaliação podem ser decorrentes

[...] da observação direta do professor ao educando durante a elaboração conjunta em sala de aula, a apresentação de grupo, ou ainda, provenientes da leitura do professor aos registros de aprendizagem dos educandos oriundos de textos, relatórios descritivos de filmes e vídeos, relatórios de atividades práticas, provas, testes, etc.

Importante considerar aqui a avaliação a partir do que Depresbiteris (1991, p. 67) menciona: numa perspectiva formativa, ela vai além da leitura e interpretações dos registros com informações acerca do processo de aprendizagem, mas é contínua e faz a regulação de forma interativa e possibilita mudanças no processo. Por isso se compactua com a avaliação processual, embora ela seja um desafio constante nas práticas avaliativas. Cabe salientar que a ETSUS Blumenau vem construindo esse processo, ressignificando por vezes as diretrizes curriculares do ensino profissional com base nas competências, procurando pensar numa proposta de ensino com um olhar crítico sobre a realidade, mediado pelo conhecimento científico, dentro de um contexto cultural e histórico-social.

Atualmente, um dos instrumentos utilizados para registrar as questões relativas ao processo de aprendizagem na ETSUS Blumenau é o *Registro de Fatos e Situações*²¹, em que o docente de sala de aula (concentração) e do serviço (dispersão/ensino-serviço)²² anotarão situações em relação ao conhecimento apreendido/construído; as habilidades desenvolvidas e as atitudes observadas, fazendo menção às dificuldades e como foram superadas, bem como as potencialidades. Todas essas informações são utilizadas para subsidiar os processos

²¹ O Registro de Fatos e Situações, da ETSUS Blumenau, tem o propósito de reunir evidências e situações do processo de aprendizagem para respaldar a avaliação discente e reorganizar a prática pedagógica e planos de cursos.

²² Dispersão/ensino-serviço é definida como o momento de aplicação dos conhecimentos na prática, com acompanhamento do Docente /Professor/Supervisor. Entendendo que a teoria e prática não podem estar separadas, os momentos de dispersão são indispensáveis para a aprendizagem significativa do discente. O aluno/trabalhador já aplica seus conhecimentos no momento das suas atividades profissionais. (ETSUS BLUMENAU, 2011, p. 10)

avaliativos do discente, do curso, da escola, do docente que atua em sala de aula e do serviço. Na mesma medida, servem para repensar a prática pedagógica realizada pela escola.

Outro instrumento utilizado é *documento final de avaliação*, que vai registrar, depois do conselho final, se o aluno atingiu os 70% das competências previstas nos planos de cursos, fazendo as observações pertinentes. Esse é um instrumento utilizado na Formação Inicial para o ACS e Especializações Técnicas, realizado em conjunto com o docente dos momentos de concentração e o docente dos momentos de dispersão. Para os cursos técnicos, os instrumentos utilizados vão evidenciar de forma mais detalhada as competências planejadas, nos diferentes módulos dos cursos, incluindo a parte teórica e a prática (estágio supervisionado²³, ensino-serviço). Tudo deve ser registrado em Atas de avaliação final, sendo que todos assinam o documento. O conceito utilizado é o *suficiente* para os alunos que conquistaram os 70% das competências planejadas e *não suficiente* para os que não conseguiram. Vale registrar que esse valor (70%) é uma exigência do Conselho Estadual de Educação, explicitado nos planos de curso, aprovados por essa instituição, em que as normativas da mesma solicitam que para o aluno ser aprovado precisa da nota sete. A ETSUS Blumenau então aderiu aos 70% das competências planejadas que o aluno conquistou para considerá-lo aprovado, porém, na prática, esse percentual é um parâmetro, considerando as competências que são pensadas para o agir em saúde e também no desenvolvimento desse profissional para convivência em sociedade. Assim, embora os 70% pesem como valor, a ETSUS Blumenau busca dilatar essa exigência legal a partir de um processo de aprendizagem crítico-emancipatório, onde a avaliação faz parte dessa concepção e é realizada de forma processual.

Nos *relatórios da autoavaliação* realizados com os alunos, esses são convidados a refletir sobre si no processo pedagógico. Trata-se de um instrumento para registrar o andamento do processo de aprendizagem dos educandos.

O conselho de classe é outra estratégia de avaliação utilizada, onde os docentes da (concentração e dispersão), coordenações técnico-pedagógicas e representante dos alunos se encontram para discutir e avaliar as ações educacionais e de aprendizagem para efetivação do processo ensino-aprendizagem, utilizando-se dos instrumentos em que se registra a trajetória de ensino do aluno e, ainda, as observações elencadas pelos docentes de sala de aula, do

²³ O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório que visa à implementação do desempenho profissional do aluno-docente por meio da experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciando ao aluno uma aproximação à realidade na qual ele atuará. Na ETSUS faz parte do currículo do Curso Técnico de Enfermagem, pois há uma exigência do conselho profissional que o estágio seja fora do horário de trabalho do aluno.

serviço, dos estágios supervisionados e da autoavaliação discente. As decisões são registradas em atas e devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos ou não pelo estudante no processo de aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o estudante construa a aprendizagem e a metodologia de trabalho utilizada pelo docente. Todo esse processo está pautado no Projeto Político Pedagógico da Escola, na concepção que entende a avaliação como um processo que “permita avaliar não apenas o educando, mas também todo o processo de ensino e de aprendizagem” (ETSUS BLUMENAU, 2011, p. 22).

Todo esse processo de avaliação é comum para os cursos técnicos, formação inicial e especialização técnica de nível médio, realizados pela Escola, com algumas especificidades conforme cada curso. As formações com duração menor como as capacitações, atualizações, aperfeiçoamentos, que não necessitam de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, seguem normativas diferentes, como a não utilização do Registro de Fatos e Situações individualizado, a não realização de conselhos de classe para avaliação individual do discente, mas um encontro avaliativo com docentes, representante dos alunos e coordenação técnica-pedagógica da escola – sem a necessidade de apontar a classificação final em relação aos 70% das competências desenvolvidas. Nesses casos, os registros são realizados em atas, constando os encaminhamentos em relação à frequência (75%) tanto dos encontros presenciais quanto os das dispersões, bem como o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, seguindo alguns pontos observados como a participação, senso de grupalidade, iniciativa, princípios éticos, criticidade, capacidade de articulação e mobilização, entre outros. Como são critérios subjetivos, procura-se não fazer comparativos entre os alunos, mas evidenciá-los no contexto geral do processo de aprendizagem. Destaca-se apenas alguma situação que necessita de encaminhamentos como, por exemplo, em relação aos documentos, atividades pendentes, entre outros.

Todo esse contexto explicativo e de entendimento teórico em relação a alguns aspectos relacionados com a avaliação favorece a compreensão de que a proposta que a escola dialoga na prática avaliativa é que ela seja processual, formativa, e que só terá sentido se estiver no compromisso para que os discentes e instituição melhorem suas ações pedagógicas a favor de uma amplitude no desenvolvimento dos conhecimentos. Ainda assim se tem aqui um olhar da pesquisadora, e como há diversos outros atores na Escola, importante também trazer o olhar desses para melhor entender o contexto da avaliação no ensino profissional em saúde. Nessa perspectiva, como a ETSUS Blumenau aborda a questão da avaliação da educação profissional sob o ponto de vista teórico-prático? Que sentidos a avaliação na prática representa? O currículo, a formação docente e os instrumentos, incluindo aqui o PPP da

escola, qual a relação que se estabelece entre estes no processo de avaliação? Essas são algumas indagações que farão parte das discussões do próximo capítulo, fruto da pesquisa de campo realizada com os docentes e coordenadores(as) de curso que atuam na ETSUS Blumenau.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ETSUS BLUMENAU

Neste capítulo são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, por meio do grupo focal com os docentes e coordenações de curso que atuam na ETSUS Blumenau. Destaca-se, nesse contexto, o percurso metodológico da pesquisa e o detalhamento de alguns elementos da avaliação na ETSUS Blumenau. Ainda o capítulo conta também com uma discussão considerando as informações coletadas na pesquisa de campo, cotejando com o referencial teórico e as percepções da autora a partir da sua experiência na Escola.

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ (CEP/EPSJV) em julho de 2018, sob CAAE nº 92277118.4.0000.5241, sendo aprovado em agosto de 2018 e autorizado para sua realização pela Secretaria de Promoção da Saúde de Blumenau, através da ETSUS Blumenau Dr. Luiz Eduardo Caminha.

O campo de estudo foi a ETSUS Blumenau, escola municipal vinculada à Secretaria Municipal de Promoção da Saúde de Blumenau, do Município de Blumenau²⁴, no Estado de Santa Catarina. A Escola foi fundada em 1956, e sua atuação sempre esteve voltada ao ensino profissional em saúde.

As profissionais que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz (CEP/EPSJV) (ANEXO 01).

²⁴ O município de Blumenau está localizado no nordeste de Santa Catarina, no chamado Médio Vale do Itajaí, região pertencente ao Vale do Itajaí, aproximadamente a 140 quilômetros de Florianópolis. Possui uma área de 519,8 km², sendo 206,8 km² (39,8%) de área urbana e 313,0 km² (60,2%) de área rural. Os municípios limítrofes de Blumenau são Jaraguá do Sul ao norte, Massaranduba a nordeste, Pomerode ao oeste, Indaial a sudoeste, Luís Alves e Gaspar ao leste e Botuverá e Guabiruba ao sul. A cidade é banhada pelo Rio Itajaí-Açu e propensa a enchentes, constantes na história do município, inclusive tendo protagonizado algumas de repercussão nacional, como as enchentes de 1983-1988, 2008 e 2011. Blumenau tem uma estimativa, em 2018, de 352.460 mil habitantes. A cidade possui uma agenda cultural focada nas festas baseadas na cultura dos imigrantes europeus, destacando-se a colonização alemã, especificamente a Oktoberfest, a segunda maior festa sobre cerveja do mundo. O núcleo italiano da população realiza a Festitália, além de ocorrerem reuniões de Centro de Tradições Gaúchas e diversas outras manifestações das culturas europeia e brasileira. Blumenau tem destaque nacional em diversos setores da economia, como informática, indústria têxtil e serviços. Nos serviços de saúde conta com 04 hospitais gerais, 06 hospitais dia, 74 unidades básicas de saúde, 01 Policlínica, 01 Centro de Saúde, 03 Centro de Atenção Psicossocial, entre outros. A cobertura da Estratégia Saúde da Família em 2018 está em 56% da população.

Nesse estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2016, p. 20), dentro das Ciências Sociais trabalha com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Segundo a autora, esse conjunto de fenômenos perpassa não só pelo modo de agir do ser humano, mas sim pelas relações que ali são estabelecidas, pelo modo de pensar e interpretar suas ações, considerando diferentes realidades vivenciadas e compartilhadas com os demais nesse processo. Assim, o objeto da pesquisa qualitativa para Minayo (2016) é o universo da produção humana, resumido no mundo das relações, das representações e intencionalidades.

Para levantar as informações necessárias ao estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, através do grupo focal, com os docentes do serviço e de sala de aula que participaram e/ou participam dos cursos de formação profissional realizados pela ETSUS Blumenau, seguindo um conjunto de perguntas norteadoras (ANEXO 03). Também foi realizada pesquisa documental em textos da ETSUS Blumenau e legislações, bem como pesquisa bibliográfica de temas e autores afins com a avaliação de aprendizagem. Pela dificuldade dos sujeitos compreenderem a questão sobre a relação que a avaliação faz com o método de ensino, a pesquisadora fez menção ao grupo de pesquisa, sobre o ensino por competências, conforme consta no PPP da escola.

O grupo focal, para Gatti (2005), possui particularidades dentre as quais, por exemplo, o fato de trazer à tona respostas mais completas, o que possibilita ter uma melhor compreensão das lógicas e representações imbuídas nas informações coletadas. Também permite melhor compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. O grupo focal também pode ser um momento de aprendizado, de reflexão, de poder repensar sobre aquilo que se coloca como verdade nas experiências vivenciadas, palavras essas dos participantes do grupo focal.

[...] a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame. (GATTI, 2005, p. 13)

Segundo Gatti (2005), o grupo focal nos possibilita o alcance de diferentes perspectivas em uma mesma questão, como também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, a compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e a investigação do problema em questão.

O grupo focal foi realizado em setembro de 2018, nas dependências da ETSUS Blumenau, e teve duração de duas horas e onze minutos. Os convites foram realizados por e-mail com um mês de antecedência e seguiram alguns critérios, de acordo com o Projeto. Participaram do estudo oito sujeitos, dos quinze convidados. Dos sujeitos convidados que não estiveram presente, cinco justificaram suas ausências, em função de outras agendas que surgiram e licença tratamento de saúde e duas não justificaram.

Dos oito participantes, três docentes são do serviço e realizaram o acompanhamento pedagógico no processo de trabalho dos alunos/agentes comunitários de saúde e cinco docentes fazem parte dos momentos de concentração, sendo que quatro também realizam coordenação técnico-pedagógica na ETSUS Blumenau. Todos têm formação profissional de nível superior, multidisciplinar. No momento da pesquisa, a pedagoga estava aposentada, mas se considerou relevante a sua participação porque atuou na escola por 18 anos e esteve presente nos momentos de mudanças no processo de trabalho da escola. Os participantes completaram sua formação superior entre dez e trinta e dois anos atrás, e o tempo e atuação no serviço público são de dez anos a vinte e sete anos. Duas profissionais atuam no momento também em outra instituição de ensino superior como docentes em curso da área da saúde.

Com o intuito de preservar as identidades dos pesquisados nas transcrições²⁵, seus nomes foram omitidos, assim como os nomes das pessoas que foram citadas durante o grupo focal e que estão representadas sempre por codinomes, conforme combinado com as participantes, que enviaram por e-mail uma palavra que representasse a avaliação do encontro, a qual foi considerada como codinome.

Em uma breve avaliação realizada pelas participantes em relação a esse encontro do grupo focal, as mesmas mencionaram:

[...] é muito interessante isso, às vezes me afasto um pouco da parte da docência e vou para a prática, mas hoje nessa conversa que a gente teve, nessa troca de experiência, me faz de novo pensar [...] foi um momento muito rico, muito rico mesmo, muito bom ouvi-las; pra mim só acrescenta. (Potência)

[...] fiquei aliviada por saber que tem professores já com mestrado e doutorado que também têm dificuldade de avaliar então assim, acho que foi produtivo, foi rico o que as pessoas trouxeram, pude acrescentar algumas coisas pra mim também. (Deslocamento)

[...] faz a gente crescer e pensar e realmente repensar o teu caminhar, o caminhar da gente, enquanto docente, mesmo pra vida. (Harmonia)

[...] foi um momento de muito aprendizado pra mim, a maneira como tu conduziste, eu me senti tão feliz no processo, que hoje pela manhã eu compartilhei um pouco da

²⁵ Todas as transcrições serão diferenciadas no texto por meio da fonte *Itálico*.

sua ansiedade, mas assim, é uma ansiedade no pensar. Então eu percebo assim, o quanto está sendo gratificante também esse trabalho pra ti, no sentido de estar aprofundando e realizando esse teu trabalho. (Reflexão)

[...] Conduzir o processo como esse é difícil ainda mais com a diversidade de saberes e eu gostei muito de participar para poder compartilhar o que eu já estudei; [...] eu gostei bastante desse momento, foi de muita riqueza, porque eu aprendi mais e também posso repensar sobre os meus processos formativos e também como um todo o processo de formação. (Construção)

[...] a gente tem sempre muito a aprender, a gente vai aprendendo a vida toda; eu gostei muito de participar para poder compartilhar o que eu já estudei. (Gratificante)

[...] esse tema é tão difícil, tão complexo, eu não sei, pensei comigo, mas eu vou, vou porque gostaria de contribuir mesmo, de pensar enquanto escola, da responsabilidade do retorno da instituição e com essas trocas a gente aprende muito. (Instigador)

[...] Foi um momento de reflexões e troca de experiências fantásticas. (Aprendizado)

Percebeu-se no decorrer do grupo focal vários elementos e de diferentes formas que trouxeram significados e percepções acerca das reflexões realizadas. Pelas avaliações realizadas no final do grupo focal pelos participantes, os mesmos mencionaram que gostaram da atividade, considerada também como um momento de aprendizagem, de partilhar as angústias e dificuldades, e essas trocas e percepções ali realizadas levam a acreditar que a escolha pela técnica do grupo focal para coleta das informações foi muito positiva e oportuna diante do tema que está sendo analisado, que é a avaliação.

Para organização e interpretação dos dados dessa pesquisa, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo a partir dos preceitos delineados por Bardin (2016, p. 37), que define a mesma como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que se utiliza de métodos e objetivos para descrever e empreender o conteúdo das mensagens. Estabelece três etapas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

A autora complementa dizendo que a intenção da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Para Campos (2004, p. 613), a inferência na análise de conteúdos é uma técnica de tratamento de dados e

[...] é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria.

A análise de conteúdo, segundo esses autores, procura conhecer as minúcias e/ou as representações do que está sendo falado (verbal e não verbal), ou seja, os sentidos das mensagens, suas ideologias, percepções, não apenas decodificando ou fazendo suposições, mas embasando-as “com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção” (CAMPOS, 2014, p. 613). Assim, a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, e ainda, é “uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 50).

As contribuições desses autores em relação a essa ferramenta na condução da análise dos dados trouxeram considerações importantes para esse estudo em relação ao processo avaliativo, pois o próprio tema, a avaliação, remete a várias nuances, compreensões, concepções e práticas.

Como já mencionado, a análise de conteúdo, para Bardin (2016, p. 125), se organiza em três fases, sendo que a primeira é denominada de pré-análise e corresponde à fase de organização do material coletado, incluindo a leitura flutuante de todo o material a ser analisado; definição dos documentos a serem estudados, ou seja, nessa fase, o propósito é se aproximar das informações, delinear hipóteses e definir critérios. Segundo Campos (2014, p. 613), “a utilização de uma leitura menos aderente promove uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que forneceram indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados”.

A segunda fase, de acordo com Bardin (2016), consiste na exploração do material com a definição de categorias e unidades de registro. É caracterizada como a fase de descrição analítica correspondente ao *corpus* submetido ao estudo aprofundado, sendo orientado por hipóteses e referenciais teóricos. A codificação é um processo de transformação dos dados brutos em outras unidades para um maior detalhamento dos mesmos. Já a categorização é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve estar fundamentada numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. A autora caracteriza essa fase como longa e trabalhosa, necessitando de muita releitura dos documentos e relacionando as informações ali contidas com os objetivos e o tema da pesquisa.

Na terceira fase é realizado o tratamento dos dados, da inferência e interpretação dos dados. É o momento da análise reflexiva, da intuição, da criticidade, ligado ao movimento de compreensão.

Campos (2014, p. 614) afirma que as categorias abarcam um número variável de temas decorrentes do grau de intimidade ou de proximidade que, ao serem analisadas, exprimem “significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos”. Elas podem ser apriorísticas, definidas anteriormente pelo pesquisador, e não apriorísticas, quando emergem do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que “exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa” (CAMPOS, 2014, p. 614).

Tendo em vista os conceitos apresentados em relação à análise de conteúdo, optou-se pela análise temática para o tratamento dos dados coletados nessa pesquisa. A categorização foi não apriorística, definida no decorrer do processo de leitura e organização das informações obtidas no grupo focal, da experiência da autora enquanto docente e coordenadora de curso e das referências teóricas.

Os dados foram agrupados considerando os objetivos propostos, a partir das perguntas norteadoras, onde foram destacadas falas e ou parte delas, ora pelo critério da frequência, ora pelo critério da relevância implícita. Vários foram os agrupamentos até a definição das categorias e subcategorias. O tratamento dos dados baseou-se nos referenciais teóricos, na experiência da pesquisadora como docente e coordenação técnico-pedagógica no ensino profissional e saúde na ETSUS Blumenau, e os documentos da escola.

5.2 CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES TEMÁTICAS

Considerando o objetivo geral deste estudo, que é analisar os processos de avaliação do ensino-aprendizagem realizados pela ETSUS Blumenau levando em conta as diferentes concepções e cultura(s) de avaliação, o seu projeto político pedagógico e o desdobramento dessa finalidade, que é analisar as concepções de avaliação segundo as principais correntes pedagógicas e os instrumentos de avaliação utilizados e o processo de avaliação na ETSUS Blumenau, várias questões emergiram no decorrer já do grupo focal. Posteriormente, essas percepções foram identificadas com maior amplitude na leitura flutuante, na interpretação das falas dos sujeitos dessa pesquisa, bem como de questões anteriormente refletidas durante as leituras realizadas tanto nos documentos da escola, como também em teóricos que irão

embasar esse estudo. Desse processo surgiram as unidades temáticas relacionadas com as questões norteadoras do grupo focal e os objetivos da pesquisa, e outras, que apareceram e estavam correlacionadas com a avaliação e que foram consideradas importantes. Em seguida, foram organizadas as unidades de contexto e, por último, as categorias de análise, que foram: as concepções pedagógicas e a avaliação no processo de ensino profissional em saúde; os sentidos e desafios da avaliação no ensino profissional em saúde; a correlação entre currículo e a avaliação; formação docente e a prática avaliativa; os instrumentos de registros dos processos avaliativos (aqui destacado o Registro de Fatos e Situações como um dos instrumentos).

As palavras que definiram o encontro foram: Aprendizado, Deslocamento, Potência, Instigador, Gratificante, Construção, Harmonia e Reflexão e foram utilizadas nesta dissertação como codinomes das participantes.

5.3 DETALHANDO ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ETSUS BLUMENAU

Antes de iniciar a análise dos dados coletados, é preciso explicitar e considerar algumas especificidades do processo de avaliação da ETSUS Blumenau, sob o ponto de vista organizacional e os princípios norteadores.

No quadro de cursos ofertados pela ETSUS Blumenau, hoje em torno de 25, tem-se as Capacitações, Aperfeiçoamentos, Formação Inicial, Especialização Técnica de Nível Médio e os Cursos Técnicos. Todos têm especificidades com relação à estruturação curricular, carga horária, estágios supervisionados, dispersão, ensino-serviço. Com isso, a questão da avaliação de aprendizagem também ocorre com características diferentes, embora os princípios norteadores sejam os mesmos para todos os cursos. Estão dentre os princípios mais gerais:

- ✓ os princípios de liberdade, qualidade, gestão democrática, valorização do magistério e igualdade;

- ✓ o conceito ampliado de saúde como referência aos processos de produção do cuidado, assumindo a saúde como um problema complexo, ou seja, uma produção social e não apenas um evento biológico. Nessa perspectiva, o trabalho em saúde passa a ser um campo interdisciplinar de conhecimentos e um campo intersetorial de práticas;

- ✓ o princípio da integralidade indicando o rompimento com a dicotomia prevenção e tratamento, propondo a integração da atenção prestada pelos diferentes níveis,

integrando saberes e serviços, superando uma postura meramente clínica e individualizada da intervenção e a supervalorização da atenção terciária;

✓ na esfera educacional, por sua vez, consideramos a educação como uma prática social que atravessa todas as outras. Assim, os contextos dos processos de aprendizagem devem considerar seus sujeitos como seres históricos e culturais (onde história e cultura se inter-relacionam), tensionados e potencializados com o objeto de aprendizagem;

✓ o trabalho assumido como princípio educativo, integrando-se com a ciência, tecnologia e a cultura, como base no desenvolvimento da proposta político-pedagógica e do currículo;

✓ a avaliação como um processo que se desenvolve em todos os momentos da atividade pedagógica, sendo um mecanismo permanente de reflexão sobre o que está ocorrendo com o aluno, com o docente – professor/supervisor, com o programa, com o grupo, oferecendo subsídios para diagnosticar, intervir e redefinir os encaminhamentos mediante as necessidades. A avaliação se desenvolve tendo por referência as competências descritas no plano de cada curso durante o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de evidenciar a capacidade dos sujeitos, que fazem parte de um coletivo, de mobilizar e articular com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os conhecimentos, habilidades, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas (ETSUS Blumenau, 2011).

Como objetivo do perfil profissional, tem-se:

a) desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e participativas, condizentes com preceitos éticos e legais da profissão na perspectiva do desenvolvimento integral;

b) construção de novos conhecimentos, sujeito a transformações e capaz de gerar mudanças;

c) visão global do processo de trabalho com capacidade de realizar atividades integradas em equipe ou individualmente na busca da qualidade do processo de trabalho (ETSUS Blumenau, 1998).

Dentre as peculiaridades, por exemplo, há a carga horária, sendo que há cursos com 40h, 60h, 160h, 180h, 200h, 360h, 400h, 1350h, 1800h, entre outras. Cada modalidade tem suas especificidades, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Demonstrativo das modalidades de ensino, carga horária e frequência dos cursos da ETSUS Blumenau

	Capacitações e Aperfeiçoamentos	Especialização Técnica e Formação Inicial	Cursos Técnicos
Carga horária	Entre 40h a 200h	360h e 400h	1350h e 1800h
Frequência	Frequência de 75% referente aos momentos de concentração e dispersão.	Frequência de 75% nos momentos de concentração, 100% nas atividades de ensino-serviço e 90% nos estágios curriculares supervisionados.	Frequência de 75% nos momentos de concentração, 100% nas atividades de ensino-serviço e 90% nos estágios curriculares supervisionados.

Fonte: Planos de Cursos da ETSUS Blumenau “Dr. Luis Eduardo Caminha”.

Na modalidade Capacitações e Aperfeiçoamentos, os cursos têm por objetivo desenvolver atualização profissional para os trabalhadores com formação profissional de nível técnico e superior. O processo formativo acontece com atividades em sala de aula e momentos de dispersão onde os alunos fazem o reconhecimento da realidade e observações de práticas. O acompanhamento das atividades se dá através de encontros pedagógicos com os docentes, coordenação técnico-pedagógica e, às vezes, a participação do representante da turma. Como critérios avaliativos são utilizados, de forma geral, a participação, o senso de grupalidade, a iniciativa, as atividades solicitadas e realizadas em sala de aula, as observações realizadas nas dispersões e a frequência de 75%. A própria carga horária limita as possibilidades de uma avaliação mais aprofundada, daí o seu foco em aspectos mais gerais do curso e da turma.

Em relação à Especialização Técnica de Nível Médio e Formação Inicial, o objetivo é desenvolver a qualificação dos profissionais em determinadas áreas da saúde, no caso, a formação especializada e a Formação Inicial para o ACS. O processo formativo acontece com atividades em sala e atividades no serviço, por meio de estratégias como ensino-serviço e estágio supervisionado. No ensino-serviço, no caso do ACS, por exemplo, as atividades são concomitantes/integradas (teórico-prático), ou seja, o aluno tem uma determinada carga horária semanal em sala de aula (8h) e outra no serviço (32h) conforme sua hora de trabalho. No estágio supervisionado, as ações da prática acontecem no final do curso em determinados serviços, conforme a especificidade da área da especialização. No caso do ensino-serviço, o acompanhamento das atividades é feito por profissional de nível superior de acordo com a especificidade da profissão; por exemplo, o enfermeiro faz o acompanhamento do ACS em sua formação, de acordo com o regimento escolar da ETSUS Blumenau e das atribuições do enfermeiro definidas na Política Nacional de Atenção Básica. Essa é uma prática geralmente

acordada nos municípios e, quando não há o enfermeiro na equipe, o acompanhamento pode ser feito também pelo médico, dentista ou outro profissional de nível superior. O aluno trabalhador desenvolve as ações que já fazem parte do seu cotidiano de trabalho e outras solicitadas pelo docente dos momentos de concentração, com o acompanhamento do docente do serviço, mediando as discussões teóricas com as atividades práticas. Entender aqui também, que permeia pelo processo de ensino-serviço, a questão da lógica já estruturada do serviço, bem como, seus “vícios”, por isso, importante que o docente esteja atento a essas questões, para que possa refletir e mediar a partir dos conhecimentos que vêm sendo construídos também em sala de aula.

Em relação ao estágio supervisionado, o acompanhamento pedagógico geralmente é realizado por profissionais que nem sempre têm vínculo direto de trabalho com o aluno, e, muitas vezes, é realizado fora do seu campo e horário de trabalho.

Em ambas as modalidades, a avaliação é realizada considerando as competências definidas no plano de curso (70% das competências para o aluno ser considerado suficiente). Também são consideradas a elaboração e o desenvolvimento de projeto de intervenção, a organização de um portfólio com suas reflexões e a participação em seminários de apresentação de trabalhos e práticas e os trabalhos solicitados pelo docente de sala de aula que são realizados no serviço. Um exemplo no caso da formação inicial para o ACS: ao discutir o tema território e territorialização teoricamente, o aluno no serviço faz as observações e levantamento de dados do seu território de intervenção e produz o mapa com essas informações, com o acompanhamento do docente do serviço que já faz as reflexões com o aluno sobre esse trabalho. O mesmo é apresentado em sala de aula para que o docente também faça suas observações. As observações, reflexões, sugestões e acontecimentos que os docentes considerarem pertinentes para o processo avaliativo devem ser descritos, nesse caso, no instrumento de Registro de Fatos e Situações, para serem depois discutidos no conselho de classe.

Os conselhos de classe acontecem pelo menos duas vezes durante o curso, ou de acordo com o término dos módulos, com avaliação individual de cada discente, com a participação dos docentes, do serviço, e ou do estágio supervisionado, dos momentos de concentração (sala de aula) e coordenação técnico-pedagógica dos cursos. Nessa modalidade, há uma exigência para que os Planos de Cursos para a Especialização Técnica de Nível Médio sejam aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

No que diz respeito aos cursos técnicos, tem-se por objetivo a formação profissional técnica de nível médio para a saúde aos profissionais que já estão no serviço e que não têm a

formação técnica (Vigilância em Saúde, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Enfermagem). O processo formativo acontece com atividades em sala de aula, no serviço, onde o aluno trabalhador desenvolve suas funções e em outros espaços, como estágio curricular supervisionado. No caso da formação para a Enfermagem, ela acontece fora do horário de trabalho dos profissionais, inclusive os estágios. Os demais cursos técnicos são no decorrer do serviço, através da estratégia do ensino-serviço. Vale ressaltar que, como curso técnico, a carga horária é bem maior, o número de docentes também, pois envolve muitas atividades práticas e teóricas, com várias unidades de ensino e abrangência de temas. As unidades de ensino têm terminalidade, porém o plano curricular é construído numa perspectiva de continuidade.

O processo de avaliação é realizado considerando as competências definidas no plano de curso (70% das competências para o aluno ser considerado suficiente), a frequência de 75% nas aulas teóricas, e 90% nas aulas práticas, quando for estágio supervisionado, e 100% quando for ensino-serviço. Também é considerada nesse processo a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, o desenvolvimento do portfólio reflexivo, os relatórios de estágio semanal, participação em seminários e o produto dos trabalhos solicitados pelo docente de sala de aula. Todas as observações desse processo são descritas no instrumento de Registro de Fatos e Situações e também em outros instrumentos conforme a especificidade do curso. Neste caso, pela peculiaridade do curso, os momentos de conselho de classe são realizados com maior frequência, de acordo com a organização curricular. A avaliação de cada discente é individual, com a participação dos docentes do serviço e ou do estágio supervisionado, dos momentos de concentração e coordenação técnico-pedagógica do curso. No final de cada módulo do curso é feita a socialização e a discussão desses dados, a fim de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. Pela especificidade técnica, o desenvolvimento das habilidades necessita ter um acompanhamento mais detalhado, principalmente de procedimentos que são realizados diretamente ‘nas’ pessoas como, por exemplo, uma aplicação de injeção, o que leva a um processo avaliativo com mais atenção e rigorosidade técnica. Os Planos de Cursos para a formação técnica são aprovados também pelo Conselho Estadual de Educação e seguem também as diretrizes determinadas por essa instância.

A autoavaliação discente e docente e a avaliação final do curso, realizadas em todos os cursos, são utilizadas como parâmetro para reorganizar os planos curriculares dos cursos, as ações dos docentes e da escola, como também para avaliação do aluno.

Nesse quadro e na descrição das modalidades dos cursos realizados pela ETSUS Blumenau pode-se perceber que essas têm suas especificidades. São situações diversas e é

possível verificar que há pontos que perpassam todos os cursos, como o caso da frequência, e, tem pontos que são específicos para cada modalidade. Também pelas observações realizadas como coordenadora técnica-pedagógica, a autora percebe que, às vezes, há certo distanciamento entre aquilo que está planejado e/ou que está determinado nas legislações e o que se desenvolve. A concretização de uma proposta pedagógica se dá no contexto da realidade, o momento e o local em que estão acontecendo os cursos. Por exemplo, o mesmo curso é desenvolvido em áreas físicas diferentes do espaço da escola e isso já impõe alguns arranjos para que aconteça a formação, como é o caso do laboratório de práticas que precisa ser adaptado, as supervisões pedagógicas acontecem de forma mais esporádica, o acompanhamento no ensino-serviço fica mais distante, entre outros aspectos, trazendo implicações para o processo de avaliação. Em relação aos critérios e ou indicadores avaliativos, para os cursos técnicos, são mais abrangentes em relação às demais modalidades, principalmente os que têm estágios em hospitais e clínicas de média complexidade.

Dessa forma, ao pensar como a ETSUS Blumenau aborda a avaliação sob o ponto de vista teórico-prático, já se pode perceber, por essa descrição, quantos elementos se colocam para se pensar.

Ao refletir sobre a avaliação, concorda-se com Sacristán (2007, p. 324) quando este, ao abordar as funções da avaliação, menciona que se avalia pela função social, que não se faz presente apenas no espaço pedagógico, mas que historicamente foi atribuída às instituições de ensino, mais especificamente aos professores, e é realizada dentro de um contexto de valores sociais, com certos instrumentos e critérios e que não são neutros. Essa multifuncionalidade e concepções, e/ou modos de conceber a avaliação, geram contradições, tensões e posições muito diferentes que, às vezes, são claras e explícitas, mas em outras, são ocultas.

5.4 CATEGORIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme já mencionado anteriormente, as categorias de análise construídas para esse estudo foram: As concepções pedagógicas e a avaliação no processo de ensino profissional em saúde; Os sentidos e desafios da avaliação no ensino profissional em saúde; Currículo e a avaliação, Formação Docente e a Prática Avaliativa; Os instrumentos de registros dos processos avaliativos. Todas serão debatidas a seguir.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre **a relação entre avaliação e método de ensino**, percebe-se que algumas falas se referem a método de ensino e outras sobre a avaliação, conforme destacadas a seguir:

[...] quando você está avaliando as competências, tem que saber em determinada parte do percurso, que competências já atingiu e qual falta ainda atingir. (Deslocamento)

[...] o aprender está igual ao ensinar. (Potência)

Quando você está em sala de aula você cria esse processo reflexivo com seus alunos. (Reflexão)

[...] faz o aluno refletir, o que ele vê e o que realmente ele tá fazendo e não dar tudo. Antigamente a gente dava tudo pra aquele aluno fazer, precisa realmente fazer, ele precisa refletir, entendeu? (Aprendizado)

Esse aluno já tem alguns conhecimentos, porém não científico, e como a escola trabalha ensino-serviço, com metodologias ativas, com vários critérios de avaliações, esse link para o aluno, faz com que ele possa fazer a diferença em seu trabalho já durante o curso, não esperando para o final. (Gratificante)

[...] nossa ação, ela tá dentro de uma metodologia, numa percepção crítica, numa lógica dialética, então, de verificar, de acompanhar, de ver esse processo de deslocamento do nosso aluno [...]; mas se formos considerar a avaliação por competência, a gente volta para uma lógica positivista, [...] percebo isso, se temos que avaliar se ele atingiu ou não os 70% das competências, como prevê nossos currículos e PPP. (Instigador)

[...] eu preciso ter o conhecimento que a instituição espera de formação daquele aluno pra saber de que forma eu possa avaliar [...]. Até então, a gente usava o termo CHA (conhecimento, habilidade e atitude). E agora virou CHAVE (acrescentado o V valores e o E os significados entorno). Então eu acho que esse contexto norteia os processos avaliativos [...], o processo avaliativo tem que ser visto nos espaços de ensino-aprendizagem, formal em sala de aula e na unidade de saúde. (Construção)

A ETSUS Blumenau tem por objetivo realizar a formação dos trabalhadores numa perspectiva cidadã. A fala das entrevistadas acima traz alguns dados que evidenciam essa concepção de ensino, como, por exemplo, que o aprender está igual ao ensinar. Todos aprendem no processo e há uma relação horizontal nesse processo, considerando os conhecimentos que o aluno traz. Busca-se, através de metodologias ativas, a participação ativa do aluno, a exploração de conhecimentos da realidade desse estudante, reflexões sobre o tema. Essas atividades promovem a interação no processo de ensino-aprendizagem. Também é citada a dialética como método, fundamentada no diálogo entre professor e aluno, num processo de ensino reflexivo, ou seja, o fazer e o pensar sobre o fazer. Ainda são mencionados os elementos que fazem parte do contexto do ensino por competências (conhecimentos, valores, atitudes, habilidades) e que também irão nortear os processos avaliativos. Estes, por sua vez, devem ser vistos em diferentes espaços de aprendizagem. O ensino-serviço, articulando a realidade do trabalho com a teoria, permite que o trabalhador possa, a partir das

reflexões realizadas durante as atividades pedagógicas, reorganizar sua prática profissional e mediar o cuidado para com as pessoas que necessitam. É claro, que essa prática não é tão simples assim, pois no cotidiano de trabalho, muitas questões permeiam as ações realizadas, como valores, hábitos, cultura institucional, entre outros aspectos.

Então se pode dizer, em relação ao método de ensino, que foram apontados alguns elementos que se assemelham a uma prática pedagógica crítico-emancipatória, que dialoga com o que consta no PPP da escola. Este tem como objetivo a promoção da educação profissional em saúde, estimulando o trabalhador a desenvolver suas potencialidades, habilidades e competências, reconhecendo-o como ser histórico-social, ativo, prático e reflexivo, bem como a sua participação na vida social e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador. Em relação à avaliação, o PPP traz que o “processo avaliativo tem que ser visto nos espaços de ensino aprendizagem e que é formativa e processual”. Ou seja, a avaliação é vista como uma atividade pedagógica permanente e indissociável da dinâmica do ensino-aprendizagem.

Porém, pelos dados colhidos, percebe-se que há dificuldade de se fazer ou de compreender a relação entre a avaliação e o método de ensino, que pode estar atrelada à forma como a pergunta foi elaborada pela pesquisadora. A palavra método pode levar à compreensão de metodologia e não de concepção de ensino, além do entendimento que os docentes têm a respeito da teoria que embasa o fazer docente. Mesmo que os participantes não tenham mencionado diretamente em suas reflexões a relação concepção de ensino-avaliação, Luckesi (2011, p. 76) diz que a avaliação não acontece num vazio; está, sim, dimensionada “por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. De alguma forma, portanto, a avaliação permeia uma concepção de ensino no imaginário ou na prática dos docentes, mas é necessário que se dialogue mais sobre isso, que esse aspecto fique mais evidenciado, pois, a avaliação é resultado da interação entre educação, escola e sociedade. Dependendo do entendimento ou da forma como se concebe a educação, surgirão propósitos diferentes, como afirma uma das participantes: que se formos apenas considerar na avaliação se o aluno atingiu ou não os 70% das competências por si só, voltamos a uma lógica tradicional de ensino e reduzimos a noção de competência a uma dimensão técnica.

Para melhor entender o processo de avaliação na escola, foi-se construindo, a partir da categoria em relação **aos sentidos e desafios da avaliação no ensino profissional em saúde**, alguns elementos constitutivos desse processo. Primeiramente, procurou-se entender em que momento do processo de ensino-aprendizagem acontece a avaliação na ETSUS Blumenau,

sendo apontado pelas participantes da pesquisa que é no “*processo e a todo o momento*”, conforme falas a seguir:

O que eu vejo é que a avaliação é feita a todo o momento. Nessa integração ensino/serviço/comunidade, a gente como escola, enquanto professor/coordenador e professores, a gente tem que fazer a avaliação como um todo. (Construção)

[...] eu penso que a melhor forma de avaliar é quando acontece uma situação, tanto positiva como negativa. (Deslocamento)

Hoje eu avalio a todo o momento, ela é processual, ela é contínua, a gente tá avaliando constantemente dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas antes não, antes a gente avaliava pontualmente no final do curso ou das unidades temáticas. (Instigador)

A avaliação é realizada em todos os momentos de aprendizagem, incluindo a habilidade e o conhecimento dos alunos. (Aprendizado)

[...] é processual, vai avaliando o tempo inteiro, mas também ela não se esgota só ali porque a aprendizagem ela pode ser contínua, na verdade tu podes aprender às vezes depois que tu saíres do curso. (Reflexão)

As falas indicam que a avaliação acontece no processo como um todo, mas essa perspectiva foi sendo construída ao longo das atividades de formação profissional desenvolvidas, conforme análise feita através dos documentos da escola. Vasconcellos (2010) reitera que a avaliação processual, contínua deve ser um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem e que ao se considerar o produto como importante, também se vislumbra avaliar o produto no processo; em que aspectos o produto vai sendo alterado com elementos observados, refletidos no decorrer do mesmo. Como disse uma docente no decorrer do grupo focal, a “*avaliação é importante na maneira como se faz a pessoa refletir sobre aquela situação e aí ela pode repensar e mudar sua situação*”. (Deslocamento)

Pensar a avaliação a partir desses elementos, com eixo articulador da democratização do ensino, na superação de elementos regulatórios rígidos, na promoção da emancipação, da solidariedade e da reciprocidade, implica pensar numa concepção de avaliação emancipatória que Saul (1995, p. 61) diz se caracterizar

[...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, e modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação com que é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem a suas próprias alternativas de ação.

Desse modo, pode-se dizer que o sentido da avaliação na ETSUS ocorre dentro de uma perspectiva processual, realizada em diferentes cenários de aprendizagem. Considera como eixos norteadores os conhecimentos, saberes, habilidades, posturas, valores, que são mediados pelo docente e mobilizados pelos sujeitos como elementos importantes no processo de formação profissional em saúde. Essa forma de conceber a avaliação é assim descrita no PPP da Escola como um processo que se desenvolve em todos os momentos da atividade pedagógica, sendo um mecanismo permanente de reflexão sobre o que está ocorrendo com o aluno, com o docente, com o programa, com a equipe da escola, oferecendo subsídios para diagnosticar, intervir e redefinir os encaminhamentos mediante as necessidades (ETSUS Blumenau, 2011, p. 22). Assim, a avaliação tem o sentido de superar as práticas tradicionais de avaliar, que selecionam, para uma prática que possibilita refletir no processo de aprendizagem, que seja formativa, levando em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os saberes dos profissionais e o contexto político, social e econômico.

Zocche (2007), ao discutir sobre o ensino por competências, pontua que o ensinar deve ocorrer de forma abrangente, integradora e reflexiva, saindo do ensino por transmissão. É preciso desenvolver competências para saber viver e não apenas para saber fazer. Outra questão levantada pela autora é que nem sempre no tempo de duração do curso se consegue alcançar uma aprendizagem; depende de como cada um se mobiliza para tal. Ela diz que nada assegura que o procedimento feito nas salas de técnicas (laboratórios) e avaliado posteriormente seja transponível para uma situação de fato. Acrescenta-se, nesse sentido, que também pode ser que naquele momento numa situação hipotética nem tudo tenha sido compreendido, mas que num caso concreto, a ação seja mais bem ponderada e refletida e realizada de acordo com as reflexões feitas em sala de aula. Essa questão vai ao encontro de um comentário feito por uma docente no momento da conversa no grupo focal:

Quando você está em sala de aula, você cria esse processo reflexivo com teus alunos. Naquele momento, às vezes ele pode não tá pronto para entender, pra chegar naquele objetivo final que tu queres. Mas, não significa que daqui um pouco ele lá fora, ele não se depare, Puxa! Aquilo que a gente trabalhou em sala de aula é [...]! (Reflexão)

Outra situação apontada pelos participantes do grupo focal foi que, embora se tenha o entendimento que a avaliação deva ser processual, é um processo difícil por diversas questões. Destacou-se a falta de hábito de avaliar a si e ao outro, característica identificada nas seguintes falas:

[...] o processo de avaliar é uma coisa difícil para a gente se fazer, pois acho que a gente não tem o hábito,[...] quando a gente tem formação, não tem o hábito, essa rotina de avaliar [...] você vai ter que desenvolver em ti primeiro o hábito de avaliar. (Deslocamento)

[...] é difícil avaliar, claro que é, não é fácil avaliar. (Aprendizado)

Essa é uma fala recorrente dos docentes que atuam na escola em relação à dificuldade de avaliar. Às vezes, essa “falta de hábito”, a ausência de uma avaliação rotineira, constante decorre pela resistência ao novo, pela não prática de avaliar, principalmente pelos docentes do serviço que acabam incorporando o exercício da docência de forma esporádica, principalmente nos cursos em que se utiliza a estratégia do ensino-serviço. Nesse caso, também envolve a falta de formação específica para o ensino por parte desses profissionais. Para Vasconcellos (2010), as mudanças não perpassam apenas pelo ponto de vista objetivo, mas pensar no sujeito concreto e suas relações com o meio em que vive. No caso da avaliação, as dificuldades e resistências às mudanças estão vinculadas ao fato de que a prática vai se dar numa determinada condição objetiva, em que o sujeito é quem vai desencadear essa mudança. Para isso é necessário, segundo o autor, “um esforço na direção da tomada de consciência dos diversos condicionamentos, tanto no campo objetivo quanto no subjetivo, a fim de enfrentá-los” (VASCONCELLOS, 2010, p. 15). São elementos importantes a destacar e remetem a pensar quantos são os desafios que se tem a ultrapassar.

Em relação à questão sobre as limitações/dificuldades dos docentes para desenvolver a avaliação, os participantes pontuaram alguns elementos do cotidiano da prática avaliativa que acabam influenciando nesse processo. Questões voltadas à receptividade do aluno em aceitar as observações em relação à sua aprendizagem, da pouca participação do discente nas atividades pedagógicas, na formulação de critérios e/ou indicadores abrangentes para abarcar toda a dimensão do processo formativo, pela grande quantidade de alunos em sala de aula e no serviço e singularidades de cada aluno, como se observa nas falas abaixo:

A dificuldade, às vezes, no processo avaliativo é de pontuar de forma muito incisiva na dificuldade daquele aluno e que isso gere um desconforto na relação aluno e professor e que isso interfira no andamento das minhas atividades. (Construção)

[...] o que me pega mais é identificar os critérios para avaliar em cima dos instrumentos também. Porque às vezes eles não pegam toda a essência, assim, do que tu precisas realmente para avaliar, se você não for fidedigno na questão dos critérios. (Instigador)

[...] pela grande quantidade de alunos que você tem. (Aprendizado)

[...] aquele aluno que você tem mais contato, você vê mais, que te pede mais, que exige mais, você consegue então avaliar mais facilmente do que aquele aluno [...] que fala muito pouco. (Harmonia)

A minha dificuldade, às vezes, é assim, é que cada pessoa é um universo de certa forma e às vezes ali no grupo sempre tem o que participa mais e o que participa menos no grupo de trabalho. Mas será que o que participa menos capta menos do que o que participa mais? (Reflexão)

[...] eu preciso desse vínculo entre professor e aluno, esse vínculo entre profissional e colega ali. (Potência)

Dessas falas destacaram-se, por opção, três elementos inicialmente: **as singularidades e subjetividades, o vínculo e o juízo de valor**, que perpassam pela questão dos critérios/indicadores, sendo a participação e o vínculo uma das situações levantadas. Considerar aqui que cada pessoa é singular e tem suas particularidades, mas a forma de se relacionar, de vivenciar experiências subjetivas é que vai tornar seres singulares. Nessas falas destacadas, há uma docente que diz: *“quanto maior o contato com o aluno, mais fácil será para avaliar”*. Talvez seja melhor por ele expor seus argumentos por mais vezes, e isso confere mais visibilidade e segurança na percepção do processo. Mas, por outro lado, a indagação também feita por uma das participantes da pesquisa - *“será que o aluno que participou menos captou menos do que o que participa mais?”*, levou à reflexão sobre esse aspecto e a dar significado a ele, no momento em que se discute sobre as singularidades e, posteriormente, quando se vai refletir sobre “juízo de valor”. A docente comenta sobre uma experiência sua em relação a essa situação e diz:

Eu já tive experiência aqui na escola em algumas capacitações, de pessoas não se colocarem em momento nenhum praticamente, e, aí no último dia soltarem o verbo, aí é bem gratificante. Às vezes você faz um confronto, um pré-conceito, de certa forma ao aluno, pois, parece que ele não tá participando porque não tem interesse, mas às vezes, tem a ver com a dificuldade de participar. (Reflexão)

Importante essa observação, pois muitas vezes é colocado como critério/indicadores para avaliação o grau de participação dos alunos nas atividades e não se pondera os aspectos relacionados em como se dá essa avaliação, as singularidades desses sujeitos, principalmente nesse quesito da dificuldade de expor, interagir etc. Pode-se exemplificar a partir de uma situação em que o docente de sala de aula colocava sempre um sinal (-) negativo ao lado do item “participação”, e, posteriormente, foi-se verificar outras questões em seu processo de trabalho, com a docente do serviço. A mesma mencionou que as dificuldades de interação do aluno trabalhador com os colegas eram em função de uma situação de saúde. Fica clara, aqui, a dificuldade de se estabelecer critérios precisos, pois se necessita considerar as

singularidades e as subjetividades do aluno no processo. Também necessária é essa aproximação do docente do serviço com o de sala de aula, para que ambos possam conhecer melhor a realidade do estudante e seu processo de trabalho, bem como o processo de aprendizagem de sala de aula, e, assim, melhor estabelecer os critérios/indicadores que irão nortear a avaliação da aprendizagem. Também ressaltar a importância do professor se aproximar mais do aluno, para que possa conhecer e reconhecer suas potencialidades e fragilidades e assim contribuir melhor no seu processo de aprendizagem, evitando também juízos de valores que podem prejudicar o discente.

Cabe lembrar que a ETSUS Blumenau desenvolve vários cursos com objetivos diferentes e utiliza distintas estratégias pedagógicas para a formação dos trabalhadores da saúde, inclusive com processos avaliativos que requerem mais densidade que outros, conforme descrito anteriormente. Cavalcante e Mello (2015) mencionam que a formação em saúde engloba aspectos de produção de subjetividades, presença de raciocínio crítico e investigativo, e de desenvolvimento de habilidades que são indispensáveis para realizar o acolhimento e a atenção às várias dimensões e necessidades de saúde das pessoas, por isso a avaliação também acontece de forma singular nos processos formativos. Precisa, por conseguinte, do uso de métodos e instrumentos que abrigam essas subjetividades. Sendo assim, é essencial essa preocupação da docente de se ter mais claro quais indicadores e ou critérios e a abrangência desses no processo avaliativo, porque, como ela mesma diz, “às vezes, *elas não pegam toda a essência, do que tu precisas realmente para avaliar*”.

Outro elemento destacado na pesquisa é a importância da **relação/vínculo** entre aluno-professor no processo de aprendizagem e que vai repercutir no decorrer da prática avaliativa. Cury (2008), ao refletir sobre a afetividade, afirma que na aprendizagem há a presença de indivíduos, por isso é importante que o professor se perceba como mediador desse processo, e, essa relação pautada no vínculo que se estabelece com o discente lhe propicia a oportunidade de mostrar, guardar, criar e entregar o conhecimento, e, ainda, permite ao outro interagir, incorporar e apropriar-se do produto dessas mediações. Ele ainda diz que o afeto e a inteligência podem reescrever páginas fechadas no inconsciente. Silva (2013), em sua pesquisa sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, menciona Piaget, Wallon e Vygotsky como autores que fazem alusão de que a interação/integração entre os indivíduos pode trazer consequências negativas e positivas e tem interferência no desenvolvimento cognitivo. A autora cita Vygotsky, pois ele afirma que não se pode compreender o funcionamento cognitivo sem entender o aspecto emocional, pois ambos são uma unidade de afeto-cognição, e a própria motivação para aprender está associada a uma

base afetiva. Por isso se entende que o cuidar e ser cuidado fazem parte da essência humana e se estendem no processo de ensino-aprendizagem.

Zocche (2007, s.p.) diz que

avaliar faz parte do processo de aprendizado, não é uma etapa final; avaliar é um momento de aprender a aprender porque envolve produção de sentidos, sentimentos, afetos e reflexões; requer compromisso de participação ativa no enfrentamento dos problemas de saúde e na construção de uma vida mais parceira.

Dessa forma, há de se considerar quando se fala que se tem que cuidar no modo como as observações são colocadas aos alunos, pois, como afirmam os autores acima citados, o vínculo, a interação é parte importante no processo de aprendizagem. No caso da formação em saúde, ainda há uma intensidade no ato de ensinar, pois envolve sujeitos que cuidam e mobilizam emoções, sentimentos, medos, desejos e potencialidades, conforme afirma Zocche (2007).

Nessa linha do cuidado ao outro, Luckesi (2011), ao abordar a avaliação, menciona que o ato de avaliar deve ser acolhedor, integrativo, inclusivo, de respeito ao outro. Segundo o autor, essa perspectiva do cuidado e respeito ao outro tem sentido na medida em que acolhem as diferentes situações, como elas são, e assim ajuíza a sua qualidade, dando suporte para as mudanças necessárias.

Por isso a menção de muitos professores de que a avaliação é difícil de fazer, principalmente se considerar todos os elementos envolvidos nesse processo. Numa das falas, no momento da avaliação do grupo focal, uma participante disse que *“ficou aliviada por saber que mesmo os professores com mais tempo na docência, com formação e pós-graduação, têm dificuldade de avaliar”* (Deslocamento). A dificuldade perpassa por várias questões e a forma como realizamos o processo avaliativo, conforme se menciona no decorrer desse estudo.

Ainda nessa categoria em relação aos sentidos e desafios da avaliação, destaca-se o **juízo de valor** que se estabelece para realizar a avaliação. Na fala a seguir sobre a participação do aluno nas atividades pedagógicas, a integrante do grupo focal reflete: *“será que o aluno que participa menos capta menos do que o que participa mais?”* e leva a pensar a respeito. O que normalmente se diz é que quem participa mais, aprende mais, e ainda leva bônus do professor. Essa é uma realidade que se percebe no momento do conselho de classe, em que o professor afirma que “o aluno é participativo” e esse indicador dificilmente é questionado em relação ao desenvolvimento do conhecimento. Julga-se, às vezes, sem muito entender a situação e ou considerar as particularidades dos alunos, ou mesmo sem fazer

relação entre os diferentes indicadores para saber, de fato, se simplesmente o ato de participar, por si só, pode ser visto como elemento para avaliar o aluno.

Segundo Luckesi (2011), o juízo de valor é o que se estabelece sobre os dados relevantes para uma tomada de decisão, é a comparação desses dados. Esses passarão a fazer parte da compreensão constitutiva que se tem da avaliação. Como já se afirmou, a avaliação não é neutra, por isso importante também definir o conjunto de informações, objetivos que se pretende para a tomada de decisão. O autor ainda chama atenção para esse componente, pois, muitas vezes, o *juízo de valor* é substituído por padrões de autoritarismo do professor e do sistema social no qual se está inserido. Pelo poder que exerce, o docente acaba adotando as condutas que quiser, frente às situações no processo de ensino-aprendizagem. Essas condutas do professor em relação ao aluno perpassam por castigos, diminuição de pontos, ameaças de reprovação, testes relâmpagos, e, outras vezes, premiações, bônus, entre outros. Dessa forma, a avaliação perde seu significado constitutivo e cai-se nas armadilhas conservadoras da sociedade que oprime e exclui, impedindo assim o desenvolvimento dos indivíduos. Desse modo, o juízo de valor é um componente importante de se considerar nos momentos avaliativos.

Também nessa categoria sobre os sentidos e desafios da avaliação, inclui-se a **autoavaliação** como mecanismo de aprendizagem e planejamento. Foi um aspecto que apareceu no decorrer do grupo focal, embora não se tenha valorado muito no momento de elaboração do projeto. A autoavaliação tem papel estratégico na medida em que possibilita a regulação do processo de aprendizagem, gerando corresponsabilidades no processo avaliativo. “*Ela é contínua e serve justamente para eu observar a minha prática, refletir em cima dela para que eu possa ter uma nova compreensão da minha prática*” (Construção), argumenta a docente quando se refere à autoavaliação do professor. Nessa direção, ainda,

[...] a autoavaliação tem que ser sempre constante, porque assim, por exemplo, refletir sobre a dinâmica que eu usei se foi ou não foi adequada, ou então o que foi? E assim, pensar, numa forma de fazer melhor ou buscar esse aluno que não se integrou nesse processo. (Instigador)

[...] vou pensando como foi e como não foi, e como foi minha postura, e, principalmente como reagi frente a essas variáveis e situações que ocorreram [...] Eu acho que é o momento, você tem que tirar o melhor proveito possível. (Harmonia)

A autorreflexão leva as pessoas a terem reações frente às suas posições, conhecimentos, práticas, e, isso lhes possibilita terem outras atitudes, iniciativa para mudanças e quebra de paradigmas, pois, como disse uma integrante do grupo focal,

é bem complicado fazer autoavaliação, pois às vezes para você tudo pode ser perfeito. Com certeza nos faz refletir e pensar se estamos realizando de maneira correta nossas atividades, nossas atitudes em certas situações. É importante sabermos o que o aluno/professor pensa dele mesmo, que nem sempre estamos corretos. É válida como estratégia de ensino. (Aprendizado)

Por isso é importante a autoavaliação, como afirmam três docentes, e, como disse uma delas, que “*em certos momentos você traz uma proposta de trabalho para sala de aula e vê que aquilo não avança não se desenvolve*”, e essa situação “*vai afetando o emocional e a confiança do professor*”. Essa interlocução com os alunos, em que se possa conhecê-los melhor, saber de seus interesses e necessidades e, ainda, as reflexões consigo mesmo, possibilitam ao docente repensar as estratégias pedagógicas e desconstruir esse pensamento de que se está sempre correto.

Também foi discutido sobre o discente fazer a autoavaliação. Todos concordam que deva acontecer, porém, é importante que o docente tenha construído vínculo com o aluno, para que possa acontecer interlocução entre ambos.

E a autoavaliação do aluno, eu penso que, tem que acontecer, pelo menos esperar um a dois meses de aula pra ele fazer sua autoavaliação. (Gratificante)

A partir do momento que se tenha um vínculo entre “eu coordenação” ou “eu docente”, para que a partir do momento da autoavaliação ela tenha um resultado, e que eu possa fazer uma interlocução, pensando na autoavaliação do discente. (Construção)

Em ambas as situações, com os docentes ou discentes, a autoavaliação é reafirmada como uma estratégia de avaliação que pode contribuir para diagnosticar possíveis dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, de rever atitudes e práticas frente a determinadas situações, de reflexões da prática docente e de conhecer melhor a realidade em que se está inserido para, assim, propor novas estratégias de aprendizagem. Francisco e Moraes (2013, p. 14.971), em sua pesquisa sobre a autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa, mencionam que

[...] a autoavaliação tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo.

Então se pode dizer que a autoavaliação é uma estratégia significativa de avaliação, pois desempenha funções importantes de reflexão do processo de ensino, fazendo feedback de

suas atividades e responsabilidades. É também motivadora no sentido de incentivar o aluno a melhorar a sua aprendizagem. Nesse sentido, tanto os alunos como os docentes desenvolvem senso de responsabilidades, de criticidade frente às realidades que se apresentam, de atitude para buscar soluções nas dificuldades, de afinidades naquilo a que se propuseram, e assim, podem reunir elementos para o planejamento de novas estratégias e ações.

A autoavaliação ainda pode ser compreendida como um momento de aprendizagem, na medida em que se fazem as reflexões do instituído e se coloca numa condição de mudanças tanto no entendimento como de novas ações. Assim, a autoavaliação se apresenta como um instrumento importante para a avaliação numa perspectiva formativa, pois tanto o docente como o discente, ao repensarem suas ações e ao buscarem novos caminhos para o processo de aprendizagem, vão construindo novos saberes.

Ao se discutir no grupo focal sobre em que momento do processo de ensino-aprendizagem acontece a avaliação, alguns docentes destacaram o **currículo** como orientador da prática avaliativa, e que ambos se correlacionam:

[...] na minha prática interventiva avaliativa, a primeira coisa que eu preciso saber é sobre [...] o currículo, o que o currículo e o plano de curso orientam, qual é o perfil de conclusão, qual é a habilidade e a competência que eu espero desse aluno, pra a partir disso eu saber o que eu devo ensinar, como eu devo ensinar. (Construção)

Tenho que avaliar como o aluno chegou e como ele se encontra no final de cada bimestre, semestre, considerando a matriz curricular apresentada. (Gratificante)

[...] que a gente precisa saber trabalhar e onde nós queremos chegar, qual é o plano? Qual é o objetivo do curso? Qual é a meta? (Harmonia)

[...] o nosso fazer é um jeito, mas que nossa representação nos planos de curso e PPP e legislação do conselho é de outro, entende! (Instigador)

Pelos depoimentos apresentados percebe-se um entendimento de que a avaliação tem correlação com o currículo, embora uma das falas traga a reflexão que nem sempre o que está representado é o executado. Cabe destacar aqui que na Escola, conforme seu PPP, o currículo integrado é o orientador da formação profissional em saúde, e que, no caso da saúde, Marques (2002) diz que os currículos devem ser estruturados a partir de uma compreensão de realidade que vai além do aspecto biológico, mas que se estabeleçam propostas pedagógicas para a formação profissional a se levar para uma atitude consciente e reflexiva em relação ao mundo do trabalho e na esfera social. Então é articular vários elementos, levando em conta o meio onde acontece o processo, suas características sociais, políticas, culturais e econômicas. A avaliação dessa forma é realizada a partir do que foi planejado, e o currículo é a base do

planejamento, sendo elaborados a partir de um conjunto de valores que se consideram importantes e de atitudes e conhecimentos que se busca construir no processo pedagógico.

Pontua-se aqui uma observação de uma participante da pesquisa em que o currículo, por um lado, pode representar a intenção, um plano ou uma prescrição, uma ideia, mas, por outro, pode ser visto como um conjunto de situações que acontecem em seu desenvolvimento, conforme afirma Stenhouse (*apud* SACRISTÁN, 2007). Às vezes pode transcender aquilo que está nas normas e nos planejamentos e, às vezes, nem isso é realmente realizado. Por isso é evidente a importância de se conhecer o currículo, não apenas aquilo que está representado nos documentos, mas aproximar a teoria que os constitui da realidade dos alunos, e também as singularidades construídas nesse processo. Sacristán (2007, p. 137) chama atenção para o fato de que, às vezes, se pensa no currículo como um plano que vai se moldar à realidade, mas é preciso entendê-lo com um processo em que acontecem várias transformações. Essa dinâmica vai dando sentido, valor e significado à avaliação.

A avaliação numa dimensão formativa, processual nessa perspectiva de currículo, vai contribuir para que as mudanças ocorram de fato. Segundo Sacristán (2007, p. 328), a avaliação formativa ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação e serve para tomada de consciência. Ela serve para indagar como as “coisas” estão acontecendo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo e de avaliação deve estar alinhada, sendo necessário compreender o currículo e o plano de curso para a realização da prática avaliativa, atrelada e/ou aproximando a uma concepção de ensino. Também é possível dizer que a avaliação induz comportamentos e tomada de decisão e, nesse sentido, os elementos que emergem da avaliação podem contribuir tanto na formulação como na reestruturação do currículo de forma sistemática.

Outra categoria construída no decorrer desta pesquisa é a **formação docente** para o desenvolvimento da prática avaliativa. Devido à abrangência de aspectos relacionados a esta categoria, o estabelecimento deste recorte deu-se em decorrência do tema em questão, a avaliação. Foram feitas reflexões no encontro do grupo focal acerca desse componente no sentido de que a formação docente possa contribuir na realização do processo de avaliação, positivamente, ou negativamente, na sua falta. Um dos questionamentos foi em relação à capacitação pedagógica realizada pela ETSUS Blumenau e sua interlocução com o como e o porquê fazer a avaliação.

A ETSUS Blumenau, como já foi mencionado anteriormente, desenvolve a capacitação pedagógica para os docentes tanto do serviço, como para os que atuam nos

momentos de concentração e também para a equipe pedagógica permanente da escola, através de encontros pedagógicos, geralmente antes de iniciar um novo projeto de formação profissional. Dependendo da carga horária dos cursos e do grupo de docentes que irão atuar no projeto, essa capacitação também varia de carga horária, sendo que nos cursos técnicos é sempre de 88 horas, diante de suas especificidades. Também são ofertadas aos docentes outras formações, sobretudo na modalidade de especialização, principalmente quando são estabelecidas parcerias com Universidades e estas disponibilizam parte das vagas aos docentes que são do serviço. Destaca-se a seguir algumas reflexões feitas pelos docentes:

Vou ser bem sincera, assim, pouco, isso vai mais de mim mesmo, buscando me atualizar e até buscando as questões de formação. (Potência)

[...] um evento isolado não vai contribuir com a formação dela enquanto docente [...] ela precisa de uma formação docente de base [...] o que vai trazer um resultado avaliativo construtivo é se esse docente se construir, se ele se inserir na construção desse processo. (Construção)

[...] a avaliação, na verdade, a gente vai aprender avaliar, avaliando na prática, depois de uma fundamentação teórica. Não adianta fazer um curso de mil horas só de avaliação, se a pessoa não vai exercer vivenciar e ou praticar esse processo de avaliar, fica a questão do teórico e não da prática. (Instigador)

Eu posso dizer que sim [...] eu fiz especialização a convite da Escola que fez toda a diferença para mim [...] porque isso pra mim marcou até hoje [...] fez a diferença. (Deslocamento)

[...] o professor que vai avaliar, ele tem sim que ter algum conhecimento, alguém tem que passar pra ele [...] não tive na faculdade, metodologia do ensino superior, aprendi a ser professora no dia a dia e, até hoje, sinto que tenho muito a aprender com minhas colegas. (Aprendizado)

[...] em 2008, eu participei daquela capacitação pedagógica, mas eu não tinha o entendimento do todo, entendes! [...] na época eu senti que tive muitas dificuldades de entender o que era exigido de mim, ou que esperavam de mim, hoje eu já consigo ter esse entendimento mais claro, mas assim, tenho um caminho muito longo [...] às vezes, o aprendizado vem depois. (Reflexão)

Analisando aqui um dos aspectos mencionados nas falas em relação à temporalidade e à prática, evidencia-se que a aprendizagem docente é processual e que vai acontecer na prática, e, portanto, demanda certo tempo para tal. Não pode, neste sentido, apresentar e exprimir resultados em curto prazo. Essas falas remetem aos estudos de Tardif (2002) sobre saber e temporalidade. Ele menciona que o conhecimento se constrói também na prática e não só nela, num contexto histórico, a partir das singularidades dos sujeitos. O saber é temporal, e, segundo o autor, significa dizer que o professor, antes de ensinar, deve aprender a dominar progressivamente os saberes para a realização da prática docente. Todo esse processo de

construção de conhecimento que ocorre no decorrer da carreira profissional é que vai ser o alicerce para o desenvolvimento da competência profissional.

Portanto, é possível destacar, a partir do que foi dito pelos docentes, que a “*gente vai aprender avaliar, avaliando na prática*”; que vai se ter um processo de avaliação constitutivo, na medida em que esse “*docente se construir*”, mas que “*às vezes o aprendizado vem depois*”, que a temporalidade e a prática articulam-se tanto na formação dos docentes quanto em sua atuação profissional.

Importante enfatizar, também, pelo depoimento dos professores, que eles consideram importante a formação para o exercício da docência, para realização da avaliação de aprendizagem, mas ressaltam que se esses eventos forem promovidos apenas em momentos pontuais, a capacitação pode ter pouca resolutividade, sendo necessária, então, uma formação pedagógica de base, aliada com a prática, ainda mais no caso das Escolas Técnicas, que não tem um quadro de professores com vínculo permanente.

Magalhães (2014, p. 382), ao analisar a formação docente, menciona que os docentes trazem consigo saberes e experiências que vêm de diferentes fontes, e que

[...] são constantemente reconstruídos e ressignificados não só por conta dos processos reflexivos espontâneos ou sistemáticos fomentados no ambiente escolar (reuniões pedagógicas, trocas de informações e conhecimento entre os colegas, diálogo com pais e alunos, etc.), mas também em razão de condicionantes externos (mudanças de escola, e no perfil dos alunos, introdução de políticas curriculares, incorporação das tecnologias no mundo moderno, etc.).

Nesse contexto a formação e a prática são consideradas como elementos importantes na construção de um saber pedagógico consistente e fundamentado, não negando os saberes do senso comum que, confrontados com o saber científico, produzem novos sentidos. Paulo Freire (1996) enfatiza que, para a prática de ensino, é necessária a rigorosidade metódica da pesquisa e da criticidade para colocar o docente em condições de realizar suas ações pedagógicas de forma a construir conhecimentos. Ou seja, há uma reflexão metodologicamente orientada, mas sem perder de vista os saberes da experiência e as reflexões que surgem da espontaneidade. Então, como o próprio Paulo Freire diz: que educando e educador, ambos aprendem no processo.

Nessa direção Esteban (2002, p. 137) mostrou, em sua pesquisa realizada numa escola pública de ensino fundamental, em relação à avaliação no processo de ensino-aprendizagem, que pela ambivalência e complexidade que envolve a avaliação, ela

[...] foi sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças, as professoras também se avaliam.

Acredita-se assim, como fundamental que a prática avaliativa realizada pelos docentes possa ser composta a partir de conhecimentos provenientes de sua formação e de qualificações, de reflexões do cotidiano de trabalho, de suas vivências em outros espaços, e de condições de trabalho que lhes permitam desenvolver essa ação de forma a atender aos objetivos do ensino. A dificuldade de avaliar não está só na concepção, mas sim no processo de trabalho e nas condições disponibilizadas para o docente, na forma como são utilizados os instrumentos de avaliação e qual o sentido que se dá para a educação. Muitos docentes, principalmente os que vêm do serviço, acumulam funções, alguns por conta de melhorar seus salários, e, outros, principalmente os enfermeiros, que acabam assumindo a supervisão técnica, no caso do ensino-serviço, por determinação dos conselhos profissionais e da própria gestão dos serviços de saúde.

Assim, muitas vezes, as capacitações realizadas para os docentes não conseguem provocar mudanças mais profundas na visão que se tem da educação e avaliação, então, não basta pensar apenas em carga horária, se essa é suficiente ou não; é preciso refletir sobre qual processo de ensino-aprendizagem se quer – incluindo como parte deste a avaliação, e ainda, quais as condições de trabalho disponibilizamos para tal.

É compreensível entender quando os docentes afirmam que uma capacitação pedagógica de 40 horas ou 80 horas feita de forma pontual não vai transformar um profissional que está na assistência em saúde, em um docente, pois necessita compreender “*o que é ser docente? O que é o processo de ensino-aprendizagem? Ele tem que refletir sobre qual processo de ensino-aprendizagem que se quer ofertar? Para aí sim, pensar sobre qual avaliação que se quer fazer*” (Construção). Com base nessas reflexões de uma das docentes do grupo focal e nas considerações de alguns autores, considera-se significativo se ter uma formação docente de forma contínua e reflexiva para a realização da avaliação. Ao reduzir esse processo, corre-se o risco de haver implicações na condução do processo de ensino-aprendizagem. Fala-se, aqui, sobretudo, a respeito das Escolas Técnicas, onde a maioria dos docentes é também profissionais do serviço e não tem especificamente formação em pedagogia, embora tenham em sua prática o desenvolvimento de atividades de educação em saúde e que, de certa forma, contribua na prática pedagógica, como docente.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes provêm de diversas fontes. No trabalho como professor ele se serve de sua história de vida, incluindo aí a cultura escolar anterior; por outro lado, a especificidade pedagógica, que, nesse caso, muitos dos trabalhadores da saúde não têm, se faz necessária para o trabalho na docência. A importância dessa formação foi manifestada pelos docentes que fizeram parte da pesquisa. Enquanto mediadora das capacitações pedagógicas e coordenadora de curso, a autora da dissertação tem observado as dificuldades dos docentes em utilizar certos conhecimentos didáticos, de desenvolver suas aulas empregando metodologias ativas, e, principalmente, em entender e realizar a avaliação de forma processual. Não raro, as resistências para mudanças vêm em decorrência da falta de conhecimento e da própria prática pedagógica, pois muitos professores/trabalhadores participam de projetos de forma esporádica. Dessa forma, o desafio é ainda maior e necessita de fato que a formação seja uma ação contínua. Aqui é de extrema relevância pensar que, ao se organizar uma formação para o docente, não é imprescindível que seja em formato de cursos, capacitações, mas, por exemplo, pode-se utilizar as estratégias propostas pela educação permanente em saúde como de rodas de conversa, grupos de estudos, apoio matricial, entre outras.

Como última categoria pensada, a discussão abordou os **instrumentos de registros dos processos avaliativos** da ETSUS Blumenau (Registro de Fatos e Situação), mas também o percentual de 70% das competências estabelecidas nos planos de cursos como referência para considerar o aluno suficiente. Cabe aqui também registrar que a ETSUS Blumenau não utiliza provas como instrumento de avaliação, mas sim trabalhos de grupos e individuais, portfólios, seminários, pesquisas, relatos de atividades práticas, observações de discussões, estudos de caso, projetos de intervenção, trabalho final de curso, autoavaliação, entre outros.

Vasconcellos (2010) pontua que esses instrumentais nem sempre salvarão o processo de avaliação, porém, quando se busca uma nova postura de avaliação, são necessárias novas práticas e novas estratégias para o estabelecimento de relação com esses documentos. Dessa forma, as técnicas são necessárias para ultrapassar as intenções. Os instrumentos têm por objetivo levantar dados da realidade a partir dos quais se dará um parecer e os encaminhamentos necessários e, por isso, esses dados devem ser essenciais, relevantes, fidedignos e atualizados, sendo que as informações devem estar atreladas ao projeto em execução.

Valadares (2012, p. 228) ressalta que entre o trabalho prescrito e o trabalho real “existe uma zona fluída perpassada pela subjetividade dos trabalhadores, ou seja, a relação entre trabalho e saber é da ordem da relação do sujeito com a linguagem e com o saber”. Não

que haja uma negligência nas responsabilidades, mas há saberes, informações e elementos que possibilitam decodificação, interpretação, gerando entendimentos diversos.

Um dos pontos refletidos com o grupo de docentes foi sobre os registros do processo de avaliação, o que é descrito e como é utilizado esse dado. O Registro de Fatos e Situações é um dos instrumentos utilizados para registrar a evolução de ensino do discente na ETSUS Blumenau e deverá conter o fato (o que aconteceu e como foram os encontros, os encaminhamentos, observações), além do conhecimento específico do aluno (por exemplo, se a primeira aula teórica foi sobre área de risco, no serviço, o docente vai observar e escrever qual região e ou local o aluno identificou como área de risco, porquê não o identificava antes, qual o motivo e o que será feito por aquela área). O registro não deve ser igual em todos os encontros semanais, considerando as especificidades do processo de aprendizagem.

A indagação colocada no grupo focal foi até que ponto o instrumento de Registro de Fatos e Situações evidencia a realidade da formação profissional que a ETSUS Blumenau tem por objetivo, bem como, que dimensão do processo formativo representam as informações ali contidas. Representam a realidade da trajetória ensino do aluno? As falas abaixo trazem alguns elementos que auxiliam a entender essa inquietude, porém é importante refletir que, ao mesmo tempo em que se diz de forma bastante abrangente e detalhada a descrição de elementos que os docentes ‘julgam’ pertinentes para a avaliação do aluno, ainda há que se ponderar que, a partir do que foi mencionado e das vivências da autora da presente dissertação, que muitas vezes essas informações vêm de forma muito sucinta, repetitiva, com linguagem de difícil compreensão, não respondendo à realidade dos fatos acontecidos no decorrer da formação do aluno. Nas reflexões feitas com os docentes sobre os registros, os mesmos pontuaram:

O que é registrado:

Eu registro o dia a dia, dados assim: participa das reuniões do Conselho Local de Saúde; o agente comunitária de saúde indo na rádio; promovendo educação em saúde; acompanhei o aluno numa visita e deixei que fizesse toda a abordagem sozinho, e aí, observei tudo o que ele entendeu e tudo o que ele conseguiu repassar. (Potência)

Eu registro, todos os acontecimentos nesse processo que eu entendo como bem pertinentes. Muitas vezes fiquei na dúvida, se deveria registrar tudo, ou só as coisas que mais pesaram pra avaliar [...] Costumo então só registrar, mas só os fatos ocorridos e pertinentes. (Harmonia)

[...] eu procuro registrar os fatos relacionados com as competências, eu acredito que seja a questão da organização, da iniciativa, do bom relacionamento com a equipe, bom relacionamento com a comunidade [...], porque você vai formar um profissional como um todo, e não só um profissional técnico. (Deslocamento)

É descrever todas as situações que ocorrem comigo docente e com aquele aluno, pois o processo do ensino-aprendizagem dele é também meu. Por que meu? Porque eu também tenho que saber o que estou avaliando naquela pessoa, aquele sujeito e, assim, verificar o melhor encaminhamento da situação apresentada. (Instigador)

Os registros de fatos é um documento onde é relatada toda a evolução do aluno. [...] tem que ser quase um portfólio do aluno, com todos os acontecimentos, os avanços, as habilidades, as competências, as atitudes, os valores. (Gratificante)

[...] observando de uma forma não punitiva [...] registro as atividades desenvolvidas e realizadas, pontos positivos e negativos, se ocorreu melhora no decorrer das atividades realizadas, o que pode melhorar. (Aprendizado)

[...] muitas vezes fiquei na dúvida, se deveria registrar tudo, ou só as coisas que mais pesaram pra avaliar. (Construção)

Como são utilizados esses dados:

[...] a lógica é de registrar algumas situações de acompanhamento da aprendizagem do aluno que sustentaria a avaliação realizada pelo docente, serviria também de respaldo para o professor. (Instigador)

É como ele entrou, como ele está andando e aonde ele vai chegar eu espero, mas, aonde ele chegou de acordo com as possibilidades que ele tem ali. (Potência)

[...] eu acho que tem que, avaliar todas as competências e habilidades que a pessoa precisa ter para desenvolver a função. (Deslocamento)

Olhar da coordenação de curso sobre os registros no instrumento:

[...] muitos dos registros, os docentes faziam recorte e cola [...] talvez ele não entendeu ou não ficou claro durante as capacitações, de como fazer seus devidos registros e hoje já percebo um grande avanço, quanto a esses registros, pois muitos professores já trabalharam com a escola e vêm trabalhando, conhecem bem a metodologia e a avaliação que a escola trabalha. (Gratificante)

[...] a grande dificuldade da coordenação técnica pedagógica, inclusive é a fala de um docente do serviço, que ao avaliar o aluno - ele não faz todas as atividades, não faz isso [...], não faz aquilo. No registro de fatos era um pouco diferente daquilo que foi relatado. Então, nossas colegas, cada uma tem a sua percepção, seu entendimento e os seus critérios, objetivos e subjetivos [...] na devolutiva para o aluno digo - como esse papel é uma avaliação sua, e, esse papel é nosso da escola, você tem o direito de escrever o que você quiser nessa sua avaliação. (Construção)

Fazendo as considerações em relação aos registros que irão subsidiar a avaliação do aluno, foram unânimes as falas dizendo que, em tese, fazem as descrições, registram a evolução dos alunos no processo de aprendizagem, diante das competências planejadas, ou seja, pontos positivos e negativos e os encaminhamentos necessários. Por outro lado, conforme observações das coordenações de curso, dependendo da forma e o que se coloca e

como é utilizado, esse instrumento pode se tornar apenas um documento para se atender a uma norma e não aos objetivos que ela contém. Faz-se porque é uma exigência da instituição, ou ainda, colocam-se informações de forma muito sucinta, repetitiva, do tipo, ‘atingiu aos objetivos ou competências propostas’, descreve-se uma situação, e no momento do conselho de classe, expõe outra - o que faz dos registros, nesses casos, um instrumento pouco eficaz ao propósito ao qual foi planejado.

Dessa forma, as informações ali contidas podem gerar sentidos diferentes no momento do conselho de classe, que é a instância de discussão do processo de ensino do aluno, podendo ser um mecanismo disciplinador, excludente, mas por outro lado, dependendo do que e como foi relatado, pode ser um mecanismo de reflexão, de percepção do desenvolvimento de aprendizagem dos discentes. Outra questão é a participação do aluno nesses relatos, pois assim ele pode acompanhar o seu processo de ensino, concordando ou discordando das observações que vão sendo feitas pelos docentes. Na ETSUS Blumenau, o discente assina junto com o docente as informações ali descritas, pois se preza por um processo de educação democrático.

Nessas observações feitas sobre os registros das informações do processo de aprendizagem dos alunos, outro elemento a refletir é sobre *os 70%* das competências como indicativo para aprovação do aluno nos cursos. A indagação foi de como considerar o aluno suficiente ou insuficiente, dentro do contexto desse percentual. Antes de adentrar a questão, é pertinente trazer aqui uma reflexão feita por um dos participantes da pesquisa sobre o que é o 70% das competências. Ela mesma responde: é *“a nota sete (7). Então, a gente tem toda a forma mais suave, mas fica aquela questão do número, [...] porque o conceito suficiente e insuficiente não deixa de ser esse número representado, pelos 70% das competências”* (Instigador).

Cabe deixar claro que, embora conste no PPP da ETSUS e planos de curso que, para considerar o aluno suficiente, necessita conquistar os 70% das competências, muito por conta também das exigências legais do Conselho Estadual de Educação, não tem em sua prática avaliativa a atitude classificatória, ou seja, de considerar os que atingissem esse percentual como bons alunos e os demais como ruins. Na medida em que se classifica, como diz Luckesi (2006, p. 77), o professor, de certa forma, está anulando a possibilidade desse aluno avançar no seu desenvolvimento, de construir novos aprendizados. A avaliação na ETSUS é processual, conforme já referido, e a atitude é de acompanhar a evolução do aluno. É claro que a medida acaba estando implícita no processo avaliativo, porque, de certa forma, se necessita ter indicadores ou instrumentos de verificação da aprendizagem, e esses são

avaliados a partir de parâmetros estabelecidos. Porém, como a formação em saúde tem particularidades e especificidades, como já mencionadas, o olhar necessita ser para o conjunto das competências planejadas e as que vão aparecer no decorrer do processo.

Então, a avaliação deve ser, como diz Luckesi (2006, p. 78), um juízo de qualidade, que se faz sobre uma determinada realidade, no caso, sobre as competências (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem. É necessário que a avaliação tenha um olhar como um todo, ou seja, de um processo que envolve os componentes básicos do ensino e da aprendizagem, como objetivos, conteúdos/bases tecnológicas, metodologias, critérios/indicadores, instrumentos, entre outros. É de suma importância que estejam explicitados/considerados nos relatórios finais de avaliação esse conjunto de elementos, e não apenas se atingiu ou não o percentual de competências, se o aluno é suficiente ou insuficiente.

Nessa direção, as demais falas apresentadas a seguir demonstram que há uma prática de avaliar os alunos, considerando o processo em suas especificidades, singularidades, subjetividades e o planejamento com seus objetivos, e que, em decorrência da complexidade, às vezes, a avaliação se torna mais difícil em algumas situações, ou mais fácil em outras. Além desses elementos, também para considerar se o aluno desenvolveu a aprendizagem segundo os objetivos estabelecidos e planejamentos realizados, os sujeitos da pesquisa pontuaram que é preciso buscar a evolução do discente dentro do processo, seu deslocamento, seu desenvolvimento como pessoa e como profissional.

Se tu disseres que aquele aluno foi suficiente ou insuficiente, tu tens que buscar a evolução dele dentro desse contexto de formação, no ensino aprendizagem, como foi até aqui. (Instigador)

Para considerar este aluno suficiente ou insuficiente precisamos avaliar o seu desenvolvimento como aluno desde o início do processo de avaliação até o final, seu crescimento como pessoa e profissional, e entender que o aprendizado é contínuo. (Aprendizado)

[...]a gente precisa sim saber se atingiu, se ele acompanhou aquele plano de que nós, eu acho que tínhamos para o curso. Então eu acho, que aí que a avaliação acontece, é ali que vamos conseguir, apesar das subjetividade, poder compreender aquele aluno que nos traz claramente o que ele aprendeu. O que ele atingiu? O que ele conseguiu? O que ele evoluiu? O que ele cresceu, desenvolveu? Mas apesar das subjetividades nós precisamos trabalhar com o plano pra esses momentos dessa avaliação final. (Harmonia)

É eu penso que tem aspectos que é mais fácil de serem avaliados [...], algumas coisas mais técnicas, têm outras que é mais complexo, e, é dentro dessa complexidade que a gente, às vezes, se perde dentro de uma avaliação [...] em um determinado procedimento, a avaliação talvez é mais fácil de se realizar. Agora, quando você tem que avaliar um agente comunitário de saúde, como ele faz o

acolhimento das famílias, como que é a relação dele com as famílias, se ele vai além do que é a postura dele como profissional ou não. [...] você não está lá no dia a dia para, [...] então, eu imagino que isso seja mais complexo às vezes de ser avaliado. (Reflexão)

A ETSUS Blumenau desenvolve suas ações pedagógicas utilizando-se da estratégia do ensino-serviço, e, pelas observações feitas enquanto coordenadora de curso, e pela fala de uma integrante da pesquisa, percebe-se que não é incomum um distanciamento entre o docente de sala de aula e do serviço. Como disse uma das docentes da pesquisa, há dificuldade de se avaliar alguns aspectos, principalmente quando não se participa do cotidiano de práticas do aluno, pelas subjetividades das pessoas e também porque alguns aspectos do desenvolvimento das competências são mais e outros menos complexos. Por isso, importante que a integração entre o ensino e o serviço seja da forma mais próxima possível, com trocas de informações, conversas, observações realizadas, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

Zocche (2007), em seus estudos sobre avaliação em educação profissional em saúde, enfatiza que ensinar por competências deve ser de forma abrangente integradora e reflexiva, que vai além de apenas saber fazer, e a avaliação deve ganhar vida nesse processo no percurso formativo. E ainda, a avaliação,

[...] como caminho para a transformação e para a emancipação possíveis qualifica e dignifica o ensinar e o aprender. Os produtos de avaliação, quando servem para inspirar atos de cuidado, podem produzir autonomia para o aprendiz, revisão para os educadores, satisfação e segurança para os cuidadores, conforto e alegria para os usuários e qualidade para os serviços e o sistema de saúde. (ZOCCHÉ, 2007, s.p.)

Para dar conta dessas peculiaridades todas, o Registro de Fatos e Situações, como um instrumento a ser utilizado para o registro das informações do processo de aprendizagem que vai ser utilizado como indicativo no processo de avaliação, deve ser pensado e organizado com certo rigor técnico e deve levar em conta alguns elementos como: os objetivos e competências do curso; clareza na linguagem, aproximando-se do que acontece na trajetória de ensino do aluno; detalhamento de aspectos cognitivos e da prática, no caso de ensino-serviço; encaminhamentos e sugestões realizadas aos alunos no decorrer das atividades de ensino e critérios/indicadores de avaliação, abrangentes, claros, reflexivos e contextualizados com a proposta curricular. Todos os elementos devem sempre ser pautados nos aspectos de aprendizagem envolvendo a teoria e a prática e não apenas em questões comportamentais. Os instrumentos então necessitam serem capazes de captar a essência do processo de ensino do aluno, para que no momento da tomada de decisão na avaliação final do aluno, o *suficiente*,

seja o conjunto de conhecimentos necessários que abranjam todas as competências para o desenvolvimento dos cuidados às pessoas e a si, e que possibilite ao trabalhador a sua convivência na sociedade de forma crítica, solidária e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse estudo, é conveniente enfatizar que Vasconcellos (2010) diz que a avaliação é um poderoso instrumento de mudanças a serviço do processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento humano. No ensino profissional em saúde tem-se algumas especificidades a serem consideradas em relação ao público-alvo da ETSUS, que são os trabalhadores inseridos nos serviços de saúde e o objeto de suas intervenções, que são as pessoas que buscam soluções para suas necessidades, e que, de certa forma, estabelecem ali uma relação de confiança onde são mediados conhecimentos, atitudes, encaminhamentos, procedimentos, entre outros, para que a população tenha essas necessidades atendidas. O processo de trabalho em saúde está pautado no contato humano e na relação entre o trabalhador e as pessoas que necessitam de cuidados. Outra questão é a complexidade da rede assistencial em saúde em diferentes âmbitos (hospitalares, ambulatoriais, laboratoriais), com suas inovações tecnológicas, equipamentos diversos, patologias e cuidados que requerem configurações diferentes na organização do trabalho e um processo de formação e atualização profissional de forma sistemática, que considere essas especificidades, com vistas a contribuir para a qualificação do trabalho em saúde para o cuidado ao outro e a si mesmo.

Ao se compreender a educação como um processo, no qual estão envolvidos professores, alunos, escola e sociedade, é necessário considerá-los como um todo, incluindo os saberes, a cultura, os aspectos do cotidiano de vida desses sujeitos, e a avaliação, então, é parte desse processo, não no sentido de avaliar apenas resultados dos alunos, mas avaliar também o educador, a instituição, e a sociedade deve ser sujeito ativo nesse desafio. A avaliação é orientadora das ações educativas. Dessa forma, deve ser realizada no processo, considerando as subjetividades e singularidades, os aspectos objetivos da realidade e a temporalidade de cada sujeito nesse processo. Espera-se que os resultados, por sua vez, levem a solucionar problemas, planejar novas atividades e estudos acerca da prática avaliativa.

Esse estudo teve como objetivo a análise dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem realizados pela ETSUS Blumenau, considerando as diferentes concepções e cultura(s) de avaliação, o seu Projeto Político Pedagógico, o trabalho do docente com seus saberes e métodos e os instrumentos utilizados, como também as reflexões teóricas e dos dados coletados na pesquisa, os quais possibilitaram aquilatar em muito a compreensão acerca do processo avaliativo da escola.

De forma geral, a presente pesquisa evidenciou certo consenso na forma de conceber a avaliação, devido ao fato de a equipe já estar junta há muito tempo construindo esse processo, sendo este um movimento de certa forma instituído. Por outro lado, também trouxe algumas questões e desafios que necessitam maior aprofundamento, e outras questões que precisam ser mais “desenvolvidas” durante o processo de avaliação.

Em algumas contribuições trazidas no primeiro capítulo foi possível perceber que os movimentos das teorias pedagógicas estão do mesmo modo atrelados ao do mundo do trabalho, e que mudanças também perpassam por resistências, lutas e desafios, vislumbrando transformações sociais. Pensar em toda dinâmica do ensino profissional é compreender que o homem se faz nas relações sociais no decorrer da sua história, da necessidade de considerar e mobilizar os saberes decorrentes das práticas e das vivências do cotidiano de vida, de conceber o trabalho como princípio educativo e de primar pela participação dos sujeitos nesse processo. A avaliação nesse contexto também vai permeando diferentes realidades e concepções e os processos vão sendo construídos de forma diferente, pois envolvem várias particularidades. Ao longo da história, a avaliação passou por várias mudanças, foi compreendida e realizada de diversas maneiras, e alguns conceitos permanecem enraizados até hoje nas ações pedagógicas, sendo um desafio constante a mudança de postura no ato de avaliar.

Cabe aqui mencionar as legislações, destacando as do ensino profissional, que, conforme ponderado trazem em suas diretrizes regras que, por vezes, são impostas às instituições para atender a objetivos maiores do mundo do trabalho e não somente aos objetivos institucionais. A ETSUS Blumenau, em seus mais de 60 anos de atuação, e as demais escolas técnicas da RETSUS estão sujeitas às legislações e determinações de conselhos e trazem especificidades no modo de fazer a educação profissional em saúde. Trazem em seu arcabouço histórico momentos de adequação às normas, de práticas educativas com vistas a se adequar ao sistema produtivo, mas também de resistências, de mudanças. A avaliação permeou essa perspectiva também, ora voltada para verificação, aferição, numa ação, como diz Luckesi (2011), de congelar o objeto, mas ousou e voltou-se para uma proposta pedagógica mais dinâmica, de acolhimento, de reflexão e integração das pessoas na perspectiva de apoio às mudanças necessárias no contexto do trabalho e da vida social.

Nessa trajetória de ensino da escola, percebe-se que, muitas vezes, práticas ficam atreladas a documentos e normas/legislações; em outras, as ações estão muito à frente do que estão representados nesses, por isso, devem ser flexíveis frente às realidades e carecem estar

em constante mudança. Enfatiza-se aqui o PPP da escola, que necessita ser um documento vivo, de construção de processos educativos sólidos e com atualizações permanentes a partir da avaliação institucional e percepções do cotidiano no fazer profissional, sendo incorporado nesse documento a partir de discussões da coletividade. Significativo também deve ser o compromisso da equipe com os princípios e diretrizes construídos no coletivo, a diminuição da rotatividade de educadores, a instituição da autoavaliação institucional, de uma gestão participativa, o acompanhamento de uma equipe pedagógica que possa mediar e auxiliar os docentes no desenvolvimento da proposta pedagógica, fomentando sempre o hábito de avaliar.

Outro desafio a trilhar é a discussão sobre o percentual de 70% das competências planejadas para considerar o aluno suficiente, preconizado pelo Conselho Estadual de Educação, para a formação profissional técnica de nível médio. Avalia-se que, num curso técnico da saúde, o ideal seria que as competências mínimas necessárias para a formação profissional deveriam ser desenvolvidas ou estar em desenvolvimento em sua totalidade. É importante que se avance para um processo avaliativo descritivo que tenha um olhar como um todo, considerando as especificidades da saúde e que envolva componentes básicos de ensino e da aprendizagem, como os conhecimentos e as experimentações subjetivas e objetivas em toda a trajetória de ensino, rompendo com a cultura da classificação e da segmentação a que não raro o ensino por competência nos impulsiona, ou seja, de valorizar mais as técnicas (fazer) do que o saber ser e o saber conviver. Ressalta-se que não está se negando a técnica, até porque na saúde, essa tem sua importância e necessidade, dada as ações a se realizar com as pessoas. Dessa forma, a avaliação por competências precisa se constituir em um espaço de reflexão, de trocas e rearranjos, fomentando sujeitos criativos para desenvolver os cuidados em saúde, articulando os diferentes saberes. Assim como disse uma docente, precisamos avaliar o seu desenvolvimento desde o início do processo de ensino até o final, seu crescimento como pessoa e profissional, e entender que o aprendizado é contínuo.

É fundamental ressaltar, dentre as evidências da pesquisa, que a avaliação deve considerar os aspectos cognitivos e da prática, os quais acontecem durante o processo de ensino-aprendizagem e têm um cunho formativo. Como componentes do processo de avaliação no ensino profissional em saúde tem-se a considerar as subjetividades e singularidades, o vínculo, o juízo de valor que se atribui às informações coletadas e a temporalidade para construir os conhecimentos. Primeiramente, a avaliação abriga diferentes perspectivas e sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que trazem consigo diferentes modos de pensar e agir. Considerar também, que a aprendizagem é uma

particularidade do educador e do educando e ela se constitui pelos entrelaçamentos das singularidades e subjetividades individuais e sociais e a realidade objetiva, e, nessa diversidade, é que ecoam novos processos/conhecimentos tanto para os docentes, como para os discentes. Além desses elementos, avaliar no processo também requer considerar e observar os aspectos cognitivos, psicossociais e culturais. Isso tem implicações políticas, na formação profissional, no modo como realizar a avaliação de aprendizagem, e, de forma mais geral, no cuidado em saúde. A avaliação no ensino profissional precisa se constituir de sentidos para que os sujeitos possam pensar e repensar sua própria história, interagir com a sociedade e ainda produzir inspiração para o cuidado humano.

A autoavaliação foi o elemento-surpresa da pesquisa, muito mencionada como mecanismo de reflexão e aprendizagem. Ela tem papel estratégico na medida em que possibilita a regulação do processo de ensino-aprendizagem, serve como dispositivo para uma avaliação formativa, gerando corresponsabilidades no processo avaliativo. Assim como o ato de avaliar, a autoavaliação foi mencionada como uma ação difícil, estando relacionada com a falta de hábito e em relação à flexibilidade para autoanálise ou autorreflexão.

Nesse contexto do processo de ensino-aprendizagem, tem-se o currículo que, conforme mencionado pelos participantes da pesquisa é o orientador da prática pedagógica, incluindo aí a avaliação de aprendizagem. O planejamento curricular se constrói a partir da interação e reflexões entre os docentes, discentes e outros atores escolares, a partir da realidade que está em constantes mudanças. A ETSUS Blumenau organiza as atividades curriculares de forma integrada, articulando o ensino e o serviço, sendo esses permeados de interesses, entendimentos, subjetividades, entre outros aspectos. Também se pode dizer que são frutos de opções frente às realidades e necessidades que existem em relação ao processo de ensino. Esse conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, experiências vividas vai fazer parte do planejamento, sendo a base para construir o processo pedagógico. No caso do ensino profissional em saúde, o currículo necessita expressar questões que vão além da prática em si, mas de bases tecnológicas, articuladas com outras dimensões como a psicologia, sociologia, antropologia, que vão colaborar com conhecimentos e reflexões para realizar o cuidado humano. De nada adianta todo esse percurso se, na prática, conforme foi expressado, ele acaba sendo apenas um documento normativo, desprendido do cotidiano e da realidade dos sujeitos envolvidos, passando a ser apenas uma ideia.

A avaliação então pode produzir elementos que irão contribuir para ressignificar as competências estabelecidas e reelaborar o currículo, na medida em que se avalia tanto o processo como o produto. De acordo com o que foi mencionado nos dados coletados na

pesquisa, é muito difícil avaliar o desenvolvimento das competências, principalmente porque não se consegue acompanhar esse aluno/trabalhador na sua prática, sobretudo em atividades que envolvem comportamentos, atitudes, criticidade como, por exemplo, uma de ação de acolhimento que exige uma escuta qualificada, compreensão da linguagem, sensibilidade, conhecimento da rede de serviços para os devidos encaminhamentos, entre outros elementos que vão fazer parte dessa ação. Essa dimensão da avaliação por competências necessita ser pensada e ou analisada no contexto em que estão sendo desenvolvidas as ações e requer que os sujeitos tenham tempo para experienciar e refletir sobre elas para, assim, se apropriarem dos conhecimentos e modificar suas práticas.

A discussão da formação docente apareceu como elemento significativo para a prática avaliativa. Esta não deveria acontecer de forma pontual, com limite de tempo e estratégias isoladas, para não comprometer o desenvolvimento do processo pedagógica da escola. Alguns autores fazem referência à formação pedagógica enquanto advinda de diferentes fontes e de natureza diferente, e, como muitos dos docentes que atuam nas Escolas Técnicas são provenientes do serviço e não estão diretamente no exercício da docência, necessitam de espaços para construção de conhecimentos para a ação. Essa realidade de capacitações estanques, de acúmulos de funções dos profissionais de saúde, necessita ser repensada, pois essas condições interferem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se aqui a observação de uma participante da pesquisa de que uma formação docente de base é imprescindível para que se possa refletir sobre que é ser docente, qual processo de ensino-aprendizagem se quer ofertar e aí qual prática avaliativa se deseja desenvolver. É necessário se falar mais de avaliação, de como e por que avaliar, para dar sentido estruturante ao cuidado em saúde, considerando as ações realizadas, as relações que se estabelecem, o autocuidado, as redes de serviços e sociais envolvidas, as mudanças necessárias para atender as necessidades da população, entre outros. Por outro lado, em relação aos saberes profissionais, há de se ressaltar as experiências e conhecimentos da realidade que esses trabalhadores trazem para as atividades pedagógicas, que possibilitam fazer essa aproximação do teórico e a prática e visualizar novas compreensões a ações a serem realizadas, potencializando o cuidado em saúde.

Para que se tenha um processo avaliativo que possibilite a dimensão formativa, inclusiva, necessita-se de professores comprometidos e com condições para desenvolver um processo educativo a partir de uma concepção de ensino na perspectiva de construção do conhecimento, na construção de indicadores de competências que atendam às dimensões sociais na atualidade, para si e para o trabalho. Ficou evidenciado na pesquisa que a prática

pedagógica da ETSUS Blumenau se embasa em uma matriz teórica, crítico-emancipatória, considera o trabalho como princípio educativo, os saberes dos profissionais, a prática social e desenvolve suas ações utilizando a metodologia da problematização como estratégia para a construção de conhecimentos.

Os instrumentos de avaliação foram considerados pelos docentes de sala de aula e do serviço como necessários para registrar a evolução do aluno e suas dificuldades em sua trajetória de ensino. Essas informações irão subsidiar a prática avaliativa, porém, como o próprio registro não é neutro, possui as singularidades de quem anota os fatos ocorridos, ditos como relevantes, e isso por si só já pode ser uma forma de selecionar. Faz-se necessário, por conseguinte, atenção ao conteúdo desses documentos e como os indicadores de avaliação estão sendo apontados e interpretados. Outra questão é a linguagem utilizada nesses relatórios: a forma como são descritos gera interpretações diversas e isso pode trazer implicações no processo de avaliação, por isso, é essencial que se atente para a forma como se utiliza esses instrumentos, e como e o que é registrado.

Esta pesquisa ainda trouxe algumas sugestões para qualificar o processo de avaliação da ETSUS Blumenau, sendo algumas apontadas no decorrer do grupo focal e outras a partir das observações e compreensões que se construiu nessa caminhada acerca de vários elementos que fazem parte da avaliação, como: aproximar o docente do serviço com o de sala de aula, podendo ser através da implantação de chat na página da escola e ou grupo via WhatsApp, incluindo o docente do serviço e docente de sala de aula para uma melhor comunicação entre eles; rever a metodologia de registro da avaliação final do aluno no instrumento de avaliação final, que seja preenchido no último conselho de classe com a participação efetiva dos docentes do serviço e da sala de aula considerando os elementos aqui já elencados; qualificar os docentes em relação aos registros nos instrumentos de avaliação, levando em conta os objetivos e competências do curso, clareza na comunicação, detalhamento de aspectos cognitivos e da prática, no caso de ensino-serviço, encaminhamentos e sugestões realizadas aos alunos no decorrer das atividades de ensino, critérios abrangentes, claros, reflexivos e contextualizados com a proposta curricular, pautando-se nos aspectos de aprendizagem e não apenas em questões comportamentais; continuar a estimular os profissionais docentes, principalmente os do serviço, sobre a importância da realização de formação docente, incluindo em especializações ofertadas por diferentes instituições de ensino superior; elaborar e ofertar um programa de formação docente de forma contínua, com adesão espontânea aos profissionais que desejam ser educadores. Evita-se, assim, a fragmentação hoje feita nas capacitações pontuais e agrega-se a

avaliação de fato como um componente do processo de ensino-aprendizagem. Também promover Roda de Conversa, de forma sistemática sobre o tema *avaliação*; reestruturar o PPP da escola, pois foi elaborado em 1998 e houve apenas atualização até o momento, sendo necessário adequar as novas legislações, conceitos e incorporar aspectos da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida no decorrer desse período. Importante que seja com ampla participação, com uma discussão mais alargada com relação à proposta pedagógica da Escola, tendo a avaliação como parte integrante da discussão, ressignificando o conceito de competências.

Todas essas questões que foram sendo desveladas, resgatadas e pontuadas motivam ainda mais a enaltecer e valorizar todo processo pedagógico construído pelas equipes da escola em seus mais de sessenta anos de atuação na educação profissional em saúde, mas também são desafiadoras no sentido de continuar contribuindo para que o ensino profissional seja sempre um diferencial para com os trabalhadores e as necessidades da população. Isso também é instigante em relação ao se assumir atitudes frente à formação fragmentada, de pensar e construir processos pedagógicos de forma democrática, almejando que esses sujeitos possam desenvolver suas atividades profissionais, mas também participar de forma ativa na sociedade.

Nesse sentido de buscar caminhos para um processo pedagógico que tenha a perspectiva de mudanças, pensa-se na avaliação que, em seu modo ou sentido mais original, pressupõe mudanças. Então a avaliação ganha *status* para mudanças quando qualifica o ensinar e o aprender e serve para produzir cuidados humanizados, autonomia aos sujeitos, confiança para os trabalhadores, melhora nos processos de trabalho, satisfação da população que necessita dos serviços de saúde quando é atendida e assume corresponsabilidades no seu processo terapêutico e que permita, ainda, aos profissionais, uma participação crítica no mundo do trabalho e na esfera social.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Adriana Carla Monteiro Valença de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo Integrado de Cursos Profissionalizantes: Reflexões a partir de Basil Berstein. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n.º 37, p. 177-200, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2366/1469>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- AMADO, Luiz Antonio Saléh. A Organização Curricular e a Avaliação da Aprendizagem como Dispositivos Pedagógicos: Uma Experiência em Eja. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n.º 3, p. 542-557, dez. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BADARÓ, Marcelo. A Classe Trabalhadora no Brasil de Hoje. In: BRAGA, Ialê Falleiros *et al.* (Org.). **Debates e síntese do seminário o trabalho no mundo contemporâneo: contradições e desafios para a saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Ltda., 2011.
- BATISTA JUNIOR, Francisco. Os Trabalhadores da Saúde: Desafios e Lutas In: BRAGA, Ialê Falleiros *et al.* (Org.). **Debates e síntese do seminário o trabalho no mundo contemporâneo: contradições e desafios para a saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio Soc./Hum.**, Londrina, v. 16, n.º 2., ed. especial, p. 9-19, out. 1995.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciênc Soc. Hum.**, Londrina, v.32, n.º1, p.25-40, jan./jun. 2011.
- BILHÃO, Isabel. A construção da identidade operária brasileira: aspectos de uma trajetória historiográfica (do nacional ao local). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n.º 4, agosto-dezembro de 2010.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. Alguns fatores pedagógicos. Texto traduzido e adaptado do artigo La Tranferencia de Tecnologia Apropriada ao Pequeno Agricultor. Bordenava Juan E. Dias. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, vol. 3, n.º 1-2 – PRDE – OEA. Por Maria Thereza Grandi, OPS. Brasília, 1983. Disponível em: <<http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/EAlguns.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 8.142**, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS n.º 1.996**, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. **Parecer n.º 16/99**, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>.

BRASIL. **Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE 2014**. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/234-sgtes-p/sgtes/9582-profiae>>. Acesso em: 19 out. 2017.

BREHMER, Laura Cavalcanti de Farias; RAMOS Flávia Regina Souza. Experiências de integração ensino-serviço no processo de formação profissional em saúde: revisão integrativa. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 16, n.º 1, p. 228-237, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v16i1.20132>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, v. 57, n.º 5, p. 611-614, 2004. [on-line]

CASTRO, Gracinete Rodrigues de. **Educação Profissional Em Saúde: Um Estudo Sobre a Avaliação da Aprendizagem na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Isabel dos Santos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – EPSJ, Rio de Janeiro, 2016. [on-line]

CAVALCANTE, Leila Pacheco; MELLO, Maria Aparecida, Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2015. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219142181008>>. Acesso em: 28 fev. 2018. [on-line]

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface Comum, Saúde, Educ.**, v. 9, n.º 16, set. 2004/fev. 2005.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n.º 1, p. 41-65, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n.º 2, p. 63-84, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/3099/2360>>. Acesso em: 13 mar. 2017. [on-line]

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n.º 49, p. 11-37, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. [on-line]

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, 2018. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/546>>. Acesso em: 04 maio 2019.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DANIELSKI, Kellin; GUIMARÃES, Nauria da Silva. Capacitação Pedagógica e Formação Docente. In: SOUZA, Daniela Maysa de; DANIELSKI, Kellin (Org.). **ETSUS Blumenau: 60 anos**. Blumenau: 3 de Maio, 2016. (v. 1)

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 3, set.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem: Revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a10.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n.º 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria_esteban_silenciar_polissemia.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a. p. 81-92.

ESTEBAN, MARIA TERESA. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Universidade Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782012000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 22 jun. 2019.

ETSUS BLUMENAU. **Livro Atas**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 1978-1992.

ETSUS BLUMENAU. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 1998.

ETSUS BLUMENAU. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 2005.

ETSUS BLUMENAU. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 2011.

ETSUS BLUMENAU. **Regimento Escolar**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 1956.

ETSUS BLUMENAU. **Regimento Escolar**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 1972.

ETSUS BLUMENAU. **Regimento Escolar**. Blumenau: ETSUS Blumenau, 1989.

FERREIRA, Rejane Eleutério *et al.* Os desafios do professor: interação, disciplina e liberdade. In: ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **EaD freiriana: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso “A escola dos meus sonhos” ministrado pelo professor Moacir Gadotti**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A Autoavaliação como Ferramenta de Avaliação Formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCRE. **Anais...** Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro. Desvelando os saberes da docência na Educação Profissional. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 40, n.º 3, p. 38-57, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Francinete V.; SILVA, Josinelde Maria Coelho da; MOREIRA, Camila Mascarenhas. Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Uma Reflexão Crítica. In: IV COLÓQUIO NACIONAL e I COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A PRODUÇÃO do CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Natal, 2015. **Anais...** Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-15.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos Sobre o Currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n.º 11, ago. 2013, ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. (Coleção Educar)

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.º 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Júlio César França. Trabalho e Educação Profissional em Saúde no Brasil. In: BRAGA, Ialê Faleiros Braga *et al.* (Org.). **O trabalho no mundo contemporâneo: fundamentos e desafios para a saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2016. p. 219-266.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: Debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposição**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposição**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994. p. 219-252.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel. **Saberes profissionais dos professores alfabetizadores: a relação teoria e prática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Rio de Janeiro, UERJ, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n.º 2, p. 443-466, jul. 2015.

MARQUES, Cláudia Maria Silva. As necessidades do Sistema Único de Saúde e a formação profissional baseada no modelo de competências. **Formação**, n.º 5, maio 2002. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23\(2\)047.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23(2)047.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MATHIAS, Maíra. RET-SUS 10 anos. **Revista RET-SUS**, ano V, n.º 41, 2011.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Híbrido e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.º 2, p. 185-201, 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 09 maio 2018.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Trabalho em Saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.º 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 78, abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Phillippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chitton Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTARELLI, Katia Lúcia Brasil; CAMPOS, Maria de Fátima; GUIMARÃES, Náuria da Silva. História da Escola Técnica do Sistema Único de Saúde Blumenau (ETSUS Blumenau). In: SOUZA, Daniela Maysa de; DANIELSKI, Kellin (Org.). **ETSUS Blumenau: 60 anos**. Blumenau: 3 de Maio, 2016.

PRONKO, Marcela *et al.* **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, EdUFRJ, 2010.

RAMOS, Marise. O Currículo na Perspectiva de Classe: Desafios e Possibilidades para a Educação Profissional. **Rev. Educere et Educare**, v. 11, n.º 23, jul./dez. 2016.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

REGIS, Danielle Neves dos Santos; BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. Do fordismo/taylorismo ao toyotismo: indagações sobre relação entre o mundo do trabalho e a educação. XIV JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA. **Anais... UNIOESTE**, Foz do Iguaçu-PR, maio de 2017. Disponível em: <midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20273>. Acesso em: 22 maio 2018.

REIBNITZ, Kênia; CAMPOS, Maria de Fátima. Parcerias da Escola com a Universidade Federal de Santa Catarina. In: SOUZA, Daniela Maysa de; DANIELSKI, Kellin (Org.). **ETSUS Blumenau: 60 anos**. Blumenau: 3 de Maio, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa, 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a Relação Ensino Médio e Educação Profissional. IX ANPEDSUL. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. UFPR, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SANTOS, Patrícia Feitoza; PINTO, José Reginaldo; PEDROSA, Kamyla de Arruda. A Educação Permanente como ferramenta no trabalho interprofissional na Atenção Primária à Saúde. **Rev. Tempus, actas de saúde coletiva**, Brasília, v. 10, n.º 3, p. 177-189, set. 2016.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política**. 3. ed. Campinas: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas, v. 5)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Débora Schimming Jardini Rodrigues da; DUARTE, Lúcia Rondelo. Educação permanente em saúde. **Rev. Fac. Ciênc. Méd. Sorocaba**, v. 17, n.º 2, p. 104-105, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/23470/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Nelma Albino Da. **A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno**. 2013, 44p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Clariza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudanças – por uma práxis transformadora, v. 6. São Paulo: Libertad, 1988a.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar, v. 3. São Paulo: Libertad, 1988b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

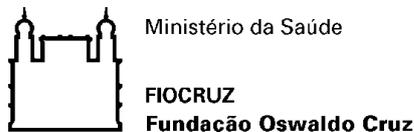
VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Supervisão pedagógica) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

VIEIRA, Maria Clara. **Brasil, o país da repetência**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/brasil-o-pais-da-repetencia/16/02/2017>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ZOCHE, Denise Antunes de Azambuja. Educação profissional em saúde: reflexões sobre a avaliação. **Trab. educ. saúde**, v. 5, n.º 2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n2/06.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ANEXOS

ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “Educação Profissional: Reflexões sobre o Processo de Avaliação Educacional na Escola Técnica do SUS Blumenau Dr. Luiz Eduardo Caminha” (Blumenau, SC). Você foi convidada(o) por integrar a equipe pedagógica da ETSUS Blumenau. Será uma pesquisa qualitativa e sua participação não é obrigatória. Se você decidir participar, destacamos que a qualquer momento você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Essa pesquisa tem como objetivo “Analisar os processos de avaliação do ensino/aprendizagem realizados pela ETSUS Blumenau considerando as diferentes concepções e cultura(s) de avaliação e seu Projeto Político Pedagógico”. Sua participação nesse estudo consistirá em participar de um grupo focal, com um tempo aproximado de duas (02) horas e tem como objetivo considerar sua percepção quanto à avaliação de aprendizagem desenvolvida na ETSUS Blumenau. Os riscos relacionados com sua participação podem ser considerados mínimos, sendo ressalvados, entretanto, os aspectos relacionados a algum grau de mobilização psicológica. Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se à possibilidade do aprofundamento do conhecimento em relação ao processo de avaliação da aprendizagem nos cursos de educação profissional em saúde, oferecidos pela ETSUS Blumenau, possibilitando uma melhor discussão pela equipe pedagógica e possível melhoria nas práticas avaliativas e de aprendizagem da escola. Asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Dessa forma, os dados aqui coletados poderão ser publicados/divulgados sem revelar a identidade de seus participantes. Eles serão disponibilizados também para a ETSUS Blumenau, e poderão ser utilizados para fins de consulta para os trabalhos realizados por esta instituição. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador e também do Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV – FIOCRUZ, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer outro momento.

Rubrica do Pesquisador _____

Rubrica do Participante _____

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio /FIOCRUZ/RJ

Endereço – Avenida Brasil, 4365, Manginhos, RJ.
CEP – 21040-900
Tel. – (21) 38659729
E-mail – cep@epsjv.fiocruz.br

Teresinha Clarete Testoni Nogueira (Pesquisadora)

Endereço e telefone da Pesquisadora:

Escola Técnica do SUS Blumenau – Dr. Luiz Eduardo Caminha – Rua 2 de setembro, 1510,
Itoupava Norte – Blumenau – SC – CEP 89010-001 – Tel. (47) 33266177 – e-mail:
teresinhanogueira@blumenau.sc.gov.br.

Orientador: Prof. Marco Antonio Carvalho Santos

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Rio de Janeiro

Eu _____, RG _____, CPF _____,
abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito.

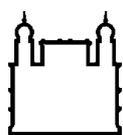
Data: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Contato: _____

ANEXO 02 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA QUALIFICAR A AMOSTRA DOS DOCENTES DO SERVIÇO



Ministério da Saúde

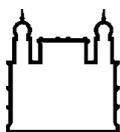
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

1. Nome _____
2. Unidade de Saúde _____
3. Tempo de atuação na atenção básica _____
4. Quantas vezes você participou como docente do serviço (supervisão) no curso para o ACS na ETSUS Blumenau:
 uma vez
 duas vezes
 mais de duas vezes
5. Você atua ou atuou como professor em outra instituição de ensino em saúde?
 sim não

ANEXO 03 – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

1. Em que momento(s) do processo de aprendizagem é realizada a avaliação?
2. Quais as dificuldades/limitações são encontradas no processo de avaliação?
3. O que você pensa sobre a autoavaliação para o docente e para o discente?
4. Como a avaliação realizada na ETSUS faz relação com o método e ou a concepção de ensino adotada pela escola?
5. Como o registro de fatos e situações (instrumento) é utilizado no processo de avaliação do aluno?
6. Quais os tipos de dados são registrados nesse documento?
7. Como considerar o aluno suficiente ou insuficiente em seu processo de aprendizagem?
8. Houve influência da capacitação pedagógica realizada pela escola na realização do processo de avaliação?

ANEXO 04 – FORMULÁRIO DE REGISTRO DE FATOS E SITUAÇÕES

ETSUS BLUMENAU
"DR. LUIZ EDUARDO CAMINHA"

 **PREFEITURA
BLUMENAU**

ETSUS BLUMENAU - DR. LUIZ EDUARDO CAMINHA
Rua Dois de Setembro 1510 - Itoupava Norte - 89052-000
Fone: (47) 3322-4271

FICHA DE REGISTRO DE FATOS E SITUAÇÕES

Aluno:		Curso/Turma:	
Turma:			
Data	Descrição do Fato	Assinatura do Professor(a)/Supervisor (a)	Assinatura do Aluno(a)